



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estrategias de enseñanza virtual docente y su
influencia en el rendimiento académico de los
estudiantes del curso Desempeño Universitario en la
Universidad Científica del Sur, año 2015**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

Caroll Cynthia CAMARENA VÁSQUEZ

ASESOR

Yolvi Javier OCAÑA FERNÁNDEZ

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Camarena, C. (2017). *Estrategias de enseñanza virtual docente y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del curso Desempeño Universitario en la Universidad Científica del Sur, año 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

1272

Revisado por;



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA CAROLL CYNTHIA CAMARENA VÁSQUEZ PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

10(e)

92

En la ciudad de Lima, a los 18 del mes de mayo del 2017, siendo la 9:30 am. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por la Dr. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES (Presidenta), el Dr. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (Asesor), Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Jurado Informante), el Mg. JIMMY DÍAZ MANRIQUE (Jurado Informante) y la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DESEMPEÑO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD CIENTÍFICA DEL SUR, AÑO 2015** que presenta Doña CAROLL CYNTHIA CAMARENA VÁSQUEZ para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Dr. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (Asesor), Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Jurado Informante) y el Mg. JIMMY DÍAZ MANRIQUE (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Bueno (15) Quince

Como testimonio del acto que culminó a las 11.10 am horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Doña CAROLL CYNTHIA CAMARENA VÁSQUEZ, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

Dra. MARÍA NÚÑEZ FLORES

Presidenta

Dr. YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ

Asesor

Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA

Jurado Informante

Mg. JIMMY DÍAZ MANRIQUE

Jurado Informante

Dra. TAMARA PANDO EZCURRA

Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos por sus
palabras de aliento y apoyo
constante, a George, por quererme y
brindarme su conocimiento,
confianza y consejo. Todos son
artífices de mi vida profesional.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Mayor
de San Marcos por permitirme ser
parte de su historia y a mi asesor Dr.
Yolvi Ocaña Fernández por guiarme
durante el proceso.

SUMARIO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO		Pág.
1.1	Fundamentación del problema	1
1.2	Planteamiento del problema	4
1.3	Objetivos de la investigación	6
1.4	Justificación	7
1.5	Fundamentación de las hipótesis	8
1.6	Formulación de hipótesis	8
1.7	Identificación de las variables	9
1.8	Clasificación de las variables	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO		
2.1	Antecedentes de la investigación	11
2.2	Bases teóricas	18
	2.2.1 Estrategias de enseñanza docente	18
	2.2.2 Rendimiento académico	40
2.3	Glosario de términos	44
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
3.1	Operacionalización de variables	47
3.2	Tipificación de la investigación	49
3.3	Estrategia para la prueba de hipótesis	49
3.4	Población y muestra	50
3.5	Instrumentos de recolección de datos	51

CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS

4.1	Presentación, análisis e interpretación de los datos.	54
4.1.1	Análisis e interpretación de la variable estrategias de enseñanza	55
4.1.2	Análisis e interpretación de la variable rendimiento académico	67
4.2	Proceso de prueba de hipótesis.	68
4.2.1	Hipótesis general	68
4.2.2	Hipótesis específica 1	71
4.2.3	Hipótesis específica 2	74
4.2.4	Hipótesis específica 3	77
4.3	Discusión de los resultados	80
4.4.	Adopción de decisiones	84

CONCLUSIONES	86
---------------------	----

RECOMENDACIONES	88
------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	89
---------------------	----

ANEXOS	93
---------------	----

1.	Matriz de problematización	94
2.	Matriz de consistencia	95
3.	Instrumentos de recolección de datos.	96
4.	Certificados de validación de los instrumentos	98
5.	Confiabilidad de los instrumentos	104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Tipificación de las variables de estudio	9
Tabla 2. Operacionalización de la variable estrategias de enseñanza docente	47
Tabla 3. Operacionalización de la variable rendimiento académico	48
Tabla 4. Descripción de la muestra	51
Tabla 5. Ficha técnica del instrumento	52
Tabla 6. Prueba de normalidad de los datos	55
Tabla 7. Uso de estrategias de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	55
Tabla 8. Uso de estrategias preinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	56
Tabla 9. Uso de estrategias coinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	57
Tabla 10. Uso de estrategias postinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	58
Tabla 11. Uso de estrategias de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.	60
Tabla 12. Uso de estrategias de enseñanza preinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.	61
Tabla 13. Uso de estrategias de enseñanza coinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.	62
Tabla 14. Uso de estrategias de enseñanza postinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.	65
Tabla 15. Notas obtenidas en la asignatura de Desempeño Universitario	67
Tabla 16. Correlaciones entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario.	69
Tabla 17. Correlaciones entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario.	72
Tabla 18. Correlaciones entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario.	75
Tabla 19. Correlaciones entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario.	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de objetivo instruccional	27
Figura 2. Mapa mental como organizador previo	29
Figura 3. Ejemplo de ilustración coinstruccional	31
Figura 4. Ejemplo de mapa conceptual	33
Figura 5. Ejemplo de mapa semántico	34
Figura 6. Esquema sobre las bases del constructivismo	39
Figura 7. Competencias específicas del curso Desempeño Universitario	44
Figura 8. Uso de estrategias de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	56
Figura 9. Uso de estrategias preinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario	57
Figura 10. Uso de estrategias coinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario.	58
Figura 11. Uso de estrategias postinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario.	59

RESUMEN

El presente estudio, planteó como objetivo principal determinar si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual utilizadas por el docente y el rendimiento académico de sus estudiantes y como objetivos secundarios describir ambas variables y conocer la relación entre los tipos de estrategias y el rendimiento de los universitarios. Bajo el enfoque teórico de Díaz y Hernández se elaboró un cuestionario para recabar información sobre la variable estrategias de enseñanza virtual, dividida en tres tipos, según los momentos de su presentación: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, instrumento que pasó por la respectiva validez de contenido y confiabilidad bajo el método de consistencia interna. Bajo un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional se aplicó la prueba y recabó información de las notas del curso de Desempeño Universitario a 244 estudiantes pertenecientes a 11 aulas de las 24 existentes, seleccionadas bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados evidenciaron que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II en todas las aulas, excepto en el aula P en donde se halló una relación significativa, positiva y débil. Los resultados para ambas variables fueron favorables el 45.5% de los estudiantes refieren que sus docentes, utilizan estrategias de enseñanza virtual para realizar la dinámica de clase de la asignatura Desempeño Universitario. El 43.9% opinó que siempre y el 10.7% que a veces. En cuanto al rendimiento académico los resultados mostraron que un gran porcentaje de estudiantes el 75,6% aproximadamente tienen notas aprobatorias, e inclusive buenas calificaciones, los mayores porcentajes se encuentran en los calificativos 16, 17, 18 y 19 como promedio final de curso.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza virtual, rendimiento académico, desempeño docente, percepción estudiantil.

ABSTRACT

This study presents the main objective to determine whether there is a relationship between the teaching strategies used by teachers and academic performance of their students and secondary objectives describe both variable and knowing the relationship between the types of strategies and performance of university. Under the theoretical approach, Diaz and Hernandez developed a questionnaire to gather information about the variable teaching strategies, divided into three types, depending on the time of submission: co instructional, instructional pre-strategies, and post instructional, instrument passed through the respective content validity and reliability under the method of internal consistency. Under a non-experimental, transversal and descriptive-correlational design test it was applied and collected information from the course notes of Performance University 244 students from 11 classrooms of 24 existing, selected under a non-probability convenience sample. The results showed that there is no relationship between teacher teaching strategies and academic performance of their students in the course of performance of Scientific University of South semester 2015 -II in all classrooms except in the classroom where P she found a significant, positive and weak relationship. The results for both variables were favorable 45.5% of students report that their teachers use teaching strategies to make the class dynamics of the University Performance subject. 43.9% said always and sometimes 10.7%. On the academic performance results showed that a large percentage of approximately 75.6% students have passing grades, and even good grades, the highest percentages are in the denominations 16, 17, 18 and 19 as a final course average.

Key words: Virtual teaching strategies, academic performance, teaching performance, student perception

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca conocer si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual del docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada. Existen innumerables estudios que han planteado modelos para explicar el rendimiento de los estudiantes respecto a la educación básica, pero pocos para lo que es la educación superior universitaria, ya que aún hay mucho de los enfoques tradicionales de concebir la educación universitaria en la actualidad. No obstante, y en líneas generales estos factores se podrían clasificar en aquellos asociados al docente, al estudiante y a la institución.

Al ser el docente, un factor de importancia en el desempeño de los estudiantes, es que surge la iniciativa de querer evidenciar de forma empírica si estas afirmaciones y modelos son correctos. Si en realidad en todos los contextos existe esta asociación, más aún en un ambiente cambiante como el de la realidad educativa peruana. Es por ello que surge la motivación de investigar sobre la posible existencia de relación entre las estrategias didácticas docentes y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario, curso del primer ciclo que denota de competencias básicas al estudiante nuevo para su permanencia en la universidad.

Para informar sobre ello, se ha organizado la tesis en cuatro capítulos, el primer capítulo contiene el planteamiento del problema, seguido de los objetivos que se pretenden lograr con la investigación; en el segundo capítulo, se presenta el marco teórico acompañado de una síntesis de los antecedentes; en el tercero, se presentan y explican los aspectos metodológicos utilizados: tipo y diseño, operacionalización de variables, estrategias para la prueba de hipótesis, unidad de análisis e instrumentos de recolección de datos. Y finalmente en el cuarto apartado se presentan los resultados estadísticos del trabajo de campo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA.

El conseguir profesionales competentes es una de las grandes preocupaciones de los países a nivel mundial, más aún en aquellos en las que sus Universidades no han alcanzado los estándares establecidos por la comunidad académica. Por ende, el proceso de enseñanza aprendizaje se torna un tema relevante y de principal preocupación, cuidar los procesos académicos, la gestión del currículo, el perfil del docente y las formas de enseñanza se convierten en aspectos importantes para garantizar un buen resultado académico en las diversas asignaturas que forman parte de una carrera profesional.

Ello, como factores internos, propios de la Universidad, no obstante, se debe tomar en cuenta también, factores propios del estudiante en este largo proceso de alcanzar la calidad educativa. Navarrete (2010) sostiene que los jóvenes que ingresan a la universidad actualmente tienen un perfil totalmente distinto al de las generaciones anteriores a las de los años 90. Por un lado, no encontrar entre los adultos los modelos ideales, es cosa cotidiana; ver casos de corrupción, asesinatos, injusticias, etc. es parte del día a día, generando crítica y posición de respuesta de la gente joven hacia la coyuntura actual generada por adultos. Por otro lado, están las radicales transformaciones que conlleva el haber nacido y crecido en medio de la revolución de la información, la que ha producido cambios en las formas de

aprender, de ubicarse en el mundo, de relacionarse y de comunicarse. Al respecto García (2000, p.34) refiere “los adolescentes de hoy que a los quince años tienen más horas de televisión y de computadoras que cualquier adulto, recibieron educación visual de los medios y ven el mundo ‘patas para arriba’ con absoluta naturalidad”.

Tales modificaciones sociales, representan metas declaradas con antelación a la puesta en juego de un sistema metodológico que intenta su realización en los educandos, pero no siempre, dicho sistema logra su cometido debido al sin número de factores que conjugan en el proceso educativo, lo cual impone identificarlos en orden de importancia para poder implementar las estrategias dirigidas a fortalecerlo. (Garbanzo 2007).

Esta realidad no es ajena al Perú, en el que cada año ingresan miles de estudiantes a la Universidad, más aún desde el último lustro de la década de los 90, en que se aprobó la "Ley de Promoción de la Inversión en Educación", que permitió la formación de Universidades con fines de lucro, aumentando exponencialmente la cantidad de adolescentes y jóvenes universitarios. Este nuevo perfil de "cachimbos" comprenden en su mayoría a estudiantes que culminaron sus estudios secundarios el año anterior, los que traen consigo un cúmulo de expectativas, y un objetivo común obtener un título profesional que les permita desenvolverse y ser personas autónomas; no obstante, la experiencia indica que un significativo número de ellos, no logra concretar esa meta por razones diversas.

Y es justamente por este "pasar directamente a la Universidad" que la atención a los estudiantes del primer ciclo, es un tema de interés crucial para las universidades privadas en el país, con el fin de evitar la deserción, entendiendo que poseen características y necesidades particulares que deben ser conocidas y atendidas de manera oportuna. Estos estudiantes universitarios neófitos, se encuentran en un momento de definición de su propia identidad: es el momento en el que prueban diferentes formas de ser, cuestionan sus propios deseos y buscan reconocerse como personas únicas y diferentes de quienes las rodean. Simultáneamente a esta etapa propia de la maduración natural del ser humano, deben adaptarse a un nuevo espacio académico, muy diferente al de la básica regular, exigiéndoseles ser autónomos, tener hábitos de estudio, saber tomar decisiones, etc. (Navarrete, 2010).

Por ende, el primer ciclo universitario termina siendo un momento especial de transición, en el que la labor del docente universitario cobra vital importancia. Repensar el modelo del docente en el aula, es un tema de interés en diversos estudios latinoamericanos y europeos y en muchas de las universidades privadas nacionales se realizan denodados esfuerzos por hacer del docente alguien que brinde los contenidos y desarrollo de competencias propias de la asignatura, pero que también sea un agente motivador que genere expectativas, gusto por aprender y una actitud positiva hacia su carrera en los estudiantes. La misión del docente entonces es recibir, acompañar y orientar adecuadamente a estos alumnos novatos para que puedan ser estudiantes autónomos y responsables en el uso de sus tiempos y formas para aprender, priorizando los procesos de aprendizaje, de tal modo que ese futuro graduado o egresado este dotado de los recursos intelectuales como para seguir auto educándose al salir de la universidad y desarrollarse de forma competente en el ambiente laboral.

Si bien es cierto, el docente universitario tradicionalmente tenía el rol de impartir cátedra sobre un tópico determinado a sus estudiantes y demostrar su experticia en el tema, la coyuntura actual ha conllevado a un cambio de paradigma en donde se ha pasado de centrar la atención a la enseñanza y en el profesor a centrar los esfuerzos en el aprendizaje y el alumno. No obstante, el docente universitario sigue siendo uno de los elementos más importantes a considerar en este proceso formativo, es por ello que en diversos países surgen iniciativas para la mejora de la práctica del docente universitario tal y como evidencia por ejemplo, el “Programa de mejora e innovación de la docencia” de la Universidad de Zaragoza, documento en el que se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que tiene el docente actual, sino también el adecuar la formación para que este colectivo adquiera competencias profesionales pedagógicas básicas, ya que una gran mayoría el docente en la universidad no es profesor de formación. (Mas, 2011).

De este modo, la figura del profesor universitario se está reconfigurando, ya que la definición de su rol, de sus funciones y de sus tareas docentes se está volviendo necesariamente diferente de las propias de la enseñanza convencional. Las nuevas exigencias requieren de nuevas competencias y de una formación constante para el desempeño de múltiples funciones, algunas para las cuales no fue preparado en su formación dentro del sistema tradicional. En ese marco el docente universitario debe poseer capacidades técnicas y/o tecnológicas, que refieren a un dominio mínimo de técnicas ligadas a lo informático, capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías, tema de principal interés en este estudio, competencias de comunicación, capacidad de diseño y elaboración de sus materiales curriculares y desarrollar investigaciones sobre sus experiencias para ser compartidas con sus colegas y estudiantes, (Spengler, Egidi y Craveri, 2007) todo ello en aras de la tan ansiada calidad académica, cuyo principal indicador hasta el momento es el rendimiento académico de los estudiantes.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es por estas razones que el rendimiento académico del alumnado universitario constituye un aspecto imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la Educación Superior, debido a que es un indicador que permite valorar el rendimiento académico en la educación superior, siendo aspectos valiosos en la coyuntura mundial actual y nacional, más aún por las actuales reformas de ley y creación de organismos reguladores de la calidad universitaria como SUNEDU, dado el dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad en la que avanza rápidamente el conocimiento, la fluidez en la transmisión de información y cambios rápidos en las estructuras sociales. (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal 2002, citados por Garbanzo, 2007).

Sin entrar en cuestionamientos sobre las formas, la manera más frecuente de evaluar los logros educativos hasta la fecha es el rendimiento académico; lo que induce a desarrollar investigaciones dirigidas a identificar los elementos más relevantes relacionados con él. Teniendo en cuenta que el Rendimiento Académico es una variable que se debe a múltiples factores como los pedagógicos (relacionados con la práctica docente) y académicos (esfuerzo

del estudiante, política académica, etc.) bajo la perspectiva de Ocaña (2011), es de interés conocer la vinculación del rendimiento académico con variables pedagógicas como el uso de estrategias de enseñanza del docente en la asignatura de Desempeño Universitario, que se lleva en el primer ciclo de estudios en la Universidad Científica del Sur. Esta asignatura tiene como propósito desarrollar competencias básicas que permitan la inserción del nuevo universitario a la vida académica. Cabe mencionar que en este espacio no se han realizado estudios de este tipo lo que permitirá mejorar la práctica docente y probablemente dependiendo de los resultados el rendimiento académico en esa asignatura.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A partir de los argumentos expuestos en la fundamentación de la problemática se formuló como problema de investigación principal, conocer si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual utilizadas por los docentes (según la percepción de sus estudiantes) y el rendimiento académico en la asignatura que ellos imparten (Desempeño Universitario), hecho que se busca conocer empíricamente, para documentar si uno de los tantos aspectos que se relacionan teóricamente con el desempeño académico de un estudiante universitario tiene en este contexto validez.

Problema principal

¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?

Problemas secundarios

Se consideró necesario desdoblar el problema principal en problemas de investigación secundarios más específicos, forma planteada por el método científico deductivo para procurar un análisis más profundo de los factores o componentes de la variable estrategias de enseñanza virtual.

¿Cuál es la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes y cómo es el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario en la Universidad Científica del Sur, año 2015?

¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?

¿Hay relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?

¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?

1.3 OBJETIVOS.

Objetivo principal

Demostrar si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Objetivos secundarios

Conocer la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes y el rendimiento académico en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

1.4 JUSTIFICACIÓN.

Justificación teórica

Existen muy pocos estudios sobre la relación entre ambas variables en el contexto universitario peruano. Esta investigación servirá para observar el comportamiento de ambas variables y su relación en este ámbito, lo que permitirá validar o no los referentes encontrados al respecto que indican que existe relación directa entre ambas variables, de no ser así un aporte a posteriori estaría relacionado con el hecho de encontrar las variables contextuales que estarían afectando esta relación. Todo ello definitivamente con el propósito de contribuir en el campo de las Ciencias de la Educación a nivel universitario, específicamente en cuanto a entender la relación entre uno de los múltiples factores que explican el rendimiento académico, la labor del docente.

Justificación metodológica

Luego de la revisión de distintos materiales bibliográficos, se observó que no existen instrumentos para medir la variable estrategias de enseñanza virtual desde la perspectiva de Hernández (2009) quien tipifica a las estrategias de enseñanza como preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Es por ello que se elaboró para efectos de este estudio, un cuestionario tipo escala de Likert para recoger información sobre las estrategias usadas por el docente desde la percepción del estudiante. Dicho instrumento cuenta con la validez de contenido o juicio de expertos y la confiabilidad bajo el método de consistencia interna lo que garantiza la calidad en su construcción y por ende de los resultados emitidos.

1.5 FUNDAMENTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Al plantearse como objetivo de la investigación, el conocer si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes y teniendo como antecedentes teóricos y empíricos todos los estudios ya mencionados en el planteamiento del problema que hablan de una relación directa bidireccional, en este estudio se asumió ello, por lo que correspondió plantear hipótesis bidireccionales (no direccionales) las que de acuerdo a Salkind (1999) citado por Valderrama (2014), son hipótesis que reflejan una relación o asociación, pero en las que no se especifica una dirección de tipo causal.

1.6 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Así planteamos como:

Hipótesis general:

Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Hipótesis secundarias:

Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Existe relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

1.7 IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

En la hipótesis formulada, que nos llevará a plantear el diseño y modelo operativo para su validación, se identificaron dos variables a estudiar:

V1= Estrategias de enseñanza virtual docente

V2= Rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

1.8 CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

A continuación, se muestra un cuadro basado en los textos Valderrama (2013) y al Tecnológico de Monterrey (s.f.) donde se tipifican las variables consideradas en este estudio.

Tabla 1
Tipificación de las variables de estudio

Variable	Por su naturaleza	Por su escala de medición	Por la relación teórica entre ellas
Estrategias de enseñanza virtual	Cualitativa	Variable ordinal.	Independiente(VI)
Rendimiento académico	Cuantitativa	Variable de razón continua.	Independiente (VI)

En cuanto a la variable estrategias de enseñanza virtual:

Dentro de las variables cualitativas (expresan cualidades) se encuentran las variables ordinales, las que pueden tomar distintos valores siguiendo una escala establecida, en este caso

para la variable estrategias de enseñanza virtual docente se utilizó una escala tipo Likert con valores del 1 al 5, siendo: 1 “nunca”, 2 “casi nunca”, 3 “a veces” y 4 “siempre” y 5 “casi siempre”. Por su relación con la variable rendimiento académico se considera Independiente (VI) ya que su funcionamiento es autónomo, pues no depende de otras variables.

En cuanto a la variable rendimiento académico:

Una variable se considera cuantitativa cuando expresa una cantidad o valor numérico, dentro de ellas están las variables de razón continuas las que tienen números continuos, intermedios (decimales) y que no tienen un número fijo de valores. Tal es el caso del rendimiento académico donde el promedio del curso Desempeño Universitario puede tomar distintos valores en decimales. En cuanto a su relación con la variable estrategias de enseñanza virtual docente, teóricamente esta tomaría un rol de variable dependiente ya que el desempeño estudiantil dependería de las estrategias del docente. No obstante, en este estudio se busca solo conocer la relación entre ambas variables por la cual se ha considerado tipificarla como una variable independiente más, ya que no se pretende conocer relaciones de causalidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Es importante conocer el estado actual de los trabajos realizados sobre las variables de estudio, información que sirvió como punto de partida para la formulación del problema de investigación y para la discusión de resultados obtenidos en el presente estudio, presentamos a continuación estudios dentro del ámbito nacional e internacional.

Antecedentes internacionales

El estudio de Acosta y García (2012), tuvo como objetivo, identificar las estrategias de enseñanza virtual utilizadas por los docentes de Biología en las Universidades públicas venezolanas. El estudio fue descriptivo, de campo, no experimental y transaccional. La población estuvo conformada por los estratos “A” con 29 docentes y “B” con 316 estudiantes. Bajo la técnica de la encuesta se aplicaron 2 cuestionarios para la recolección de datos los que pasaron por validación de expertos y confiabilidad estadística, obteniendo un Alpha de Cronbach de 0,95 para el cuestionario de docentes y 0, 86 para el de estudiantes. Los cuestionarios tuvieron como alternativas de respuesta siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, con puntajes del 1 al 5. Bajo la perspectiva teórica de Díaz y Hernández y Orellana (2008) los resultados concluyeron que existe una adecuada utilización de estrategias pre y coinstruccionales en la planificación académica de los docentes de Biología, caracterizada por el uso de objetivos, organizadores previos, señalizaciones, activación de conocimientos, ilustraciones, organizadores gráficos, preguntas intercaladas, mapas

conceptuales, entre otros; sin embargo los estudiantes consideran que solo algunas veces llevan a cabo estrategias postinstruccionales como el uso de resúmenes, analogías y promoción de enlaces.

Del Regno (2012), bajo un enfoque cualitativo desarrolló un estudio de caso en 4 aulas de instituciones públicas de educación superior de diversas carreras de la ciudad de Buenos Aires, con el propósito de reflexionar acerca del papel del profesor en el planteamiento de estrategias de enseñanza virtual fundamentadas, que promuevan la reflexión, la relación teoría-práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social; como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente. En cuanto a la técnica de recojo de datos utilizada se empleó la observación de clases semanales durante un mes usando como instrumento registros narrativos, además se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes y observaciones de la web institucional y materiales de programación docente, también se incluyó una encuesta la que se aplicó a los estudiantes, con la idea de aportar una ponderación cuantitativa básica. La muestra fue intencional, considerando algunas asignaturas para la observación como: odontología integral de niños y adolescentes (de la carrera de Odontología de una universidad nacional), psicología del desarrollo (de la carrera de educación de un instituto superior dependiente de una universidad nacional), historia social argentina (de la carrera de sociología de una universidad nacional) y seminario de medios de comunicación (de la modalidad semipresencial del curso de formación docente de un instituto superior de profesorado dependiente de una universidad nacional). Como resultados se obtuvo en cuanto a la pregunta ¿las estrategias de enseñanza virtual que implementa el profesor de nivel superior pueden evidenciar aspectos de su capacidad didáctica y desarrollo profesional docente? Los docentes de odontología poseen un buen nivel de conocimientos y experiencia profesional en dicha especialidad y muchos de sus profesores han realizado la carrera docente que ofrece la facultad. No obstante, en la entrevista realizada a una de las jefas de trabajos prácticos, esta no manifestó con precisión su justificación sobre las estrategias didácticas implementadas, así mismo fue llamativo el observar como pareció relativizar los efectos de una formación académica docente específica y relacionó la eficacia docente a cuestiones de actitud personal o dones naturales.

Por su parte Martínez (2000) realizó un trabajo de investigación con el propósito de analizar los factores concomitantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula que determinan el rendimiento estudiantil en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. El diseño usado para el cumplimiento del objetivo fue longitudinal, descriptivo. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue el cuestionario, el que fue respondido a través de una escala de Likert de 5 opciones. La población de estudio estuvo conformada por dos estratos docentes y alumnos de primer año, siendo la muestra 18 docentes ordinarios y 139 estudiantes regulares y repitentes. Los resultados obtenidos producto del análisis de datos demostraron que la mayoría de los factores identificados por los docentes y los alumnos durante el proceso de E-A determinan el rendimiento estudiantil. Los docentes jerarquizaron como factores que explican el rendimiento estudiantil las deficiencias de los métodos de estudio de los estudiantes (100%), bajo interés y concentración (100%), dificultad para comprender lo que se lee (93%), no uso de la investigación como estrategia de aprendizaje(90%), irresponsabilidad en el cumplimiento de las tareas (86%), deficiencia en la dotación de laboratorios (86%), mientras que los estudiantes señalaron jerárquicamente los siguientes factores: estrategias para evaluar inadecuadas, deficiencias en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, deficiencias en los métodos de estudio, fallas desde el punto de vista pedagógico en los profesores y poca relación docente alumno.

También se halló el estudio de Malacaria (2010) quien se planteó como propósito comprender la interacción entre los estilos de enseñanza de los docentes y su influencia en el desempeño académico de aquellos alumnos que no logran alcanzar los objetivos mínimos establecidos en la planificación anual y analizar si existe relación entre el rendimiento de los alumnos y sus estilos de aprendizaje. Bajo un diseño no experimental cuanticualitativo, descriptivo y correlacional. Se trabajó en el nivel polimodal de dos instituciones privadas de educación de Mar de Plata. La población estuvo conformada por alumnos y docentes de ambos sexos de las mencionadas instituciones que cursaban el segundo cuatrimestre del año 2007. La muestra fueron 278 estudiantes y 9 docentes de 9 asignaturas. El instrumento utilizado para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos en estudio fue el cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA), con 80 ítems, para recoger información sobre los estilos de enseñanza docente se utilizó la observación participante de clases y la entrevista a los

docentes. Se concluyó que en la muestra estudiada no existía una relación significativa entre el estilo de aprender del alumno que no aprueba una asignatura y el estilo de enseñar del docente, además el estilo de aprender que predomina en los estudiantes es el activo con 278 alumnos, de los cuales 196 obtienen buenos resultados académicos y de estos, 90 son activos puros.

En España Jiménez (2013) realizó para la obtención de su grado de Doctor un estudio cuyo propósito fue analizar las diferencias en el rendimiento de los alumnos de la asignatura Cirugía I, según la metodología utilizada. El estudio surgió por la necesidad de buscar estrategias educativas que ayuden a mejorar el aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Medicina en el contexto de una asignatura clínica que se imparte en el segundo año en la Universidad Autónoma de México. La muestra fueron 257 estudiantes, de entre 19 a 22 años de edad, 122 pertenecientes al grupo experimental y 135 al grupo control. En cuanto al diseño se usó bajo métodos cuantitativos, la investigación acción. Para la medición se empleó un test de opción múltiple al cual los estudiantes accedieron por medio de la plataforma Moodle y también encuestas con preguntas abiertas, llegando a los siguientes resultados:

El 47% manifestó el deseo de adquirir conocimientos por encima de la memorización, el 80% refirieron estar motivados y gustarles la materia, el 98% asociaron el trabajo en pequeños grupos como el principal motivo de agrado de la propuesta de enseñanza innovadora, el 90% destacaron la planeación puntual de las actividades a realizar como otro elemento de agrado. Por otro lado, los estudiantes que utilizaron estrategias de enseñanza innovadora tiene mejores calificaciones que los estudiantes que usaron estrategias tradicionales, no se encontraron diferencias significativas en las notas de la asignatura en cuanto al género y edad, los alumnos que fueron buenos antes de la intervención siguieron siendo buenos en sus calificaciones luego de ella y lo mismo los que no fueron tan buenos.

Antecedentes nacionales

Es preciso mencionar que en el Perú existen escasos estudios que asocien directamente las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas con el rendimiento académico de estudiantes universitarios, en esa búsqueda se halló el trabajo de Lázaro (2012) por ejemplo; motivo por el que los demás antecedentes nacionales considerados, correlacionan el

desempeño docente con el rendimiento, siendo el desempeño docente una variable más grande temáticamente que contiene el uso de estrategias didácticas entre otros componentes, se iniciará entonces la mención de antecedentes , con el estudio de:

Lázaro (2012) quien elaboró un estudio con el objetivo de determinar la relación entre las estrategias didácticas y el proceso de aprendizaje de matemática en los estudiantes del Programa de Estudios por Experiencia Laboral EPEL en la Universidad Ricardo Palma. Bajo un diseño no experimental, transversal y correlacional se estudio a una población de 1514 estudiantes que ingresaron y se matricularon en el Programa de Educación por Experiencia Laboral EPEL en la URP en el periodo 2005 -2008, en las especialidades de Administración y Contabilidad y Finanzas, en las asignaturas de matemática básica I, matemática básica II, matemática financiera, estadística general y estadística aplicada. Para la selección de la muestra se usó un muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional, quedando finalmente 150 estudiantes como unidades de estudio. Con respecto a los instrumentos se utilizó un cuestionario aplicado a los estudiantes, con preguntas relacionadas a conocer su apreciación sobre el dictado de los cursos de matemática y en cuanto al rendimiento se extrajeron las notas de las actas de calificación de las asignaturas en mención. Los resultados evidenciaron la influencia positiva de las estrategias didácticas docente en el aprendizaje de la matemática, los porcentajes de aprobación fueron siempre superiores al 50%, finalmente la relación entre las estrategias didácticas de planificación, ejecución y evaluación están estrechamente relacionadas con el aprendizaje del Programa EPEL.

Lescano (2003) elaboró un estudio, que tuvo como objetivo general, determinar la asociación entre los factores Desempeño Docente y Condiciones de Estudio sobre el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad de Piura, correspondiente a un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional y transversal. El estudio se realizó en la Universidad Nacional de Piura en el Período comprendido entre junio y setiembre del año 2002, aplicándose una encuesta a 463 alumnos seleccionados mediante el muestreo aleatorio simple. Se recopilaron datos respecto a las tres variables: Desempeño Docente, Condiciones de Estudio y Rendimiento Académico. Los resultados muestran que 63% de docentes actualizan sus conocimientos; 66% gozan de gran trayectoria profesional; 56% demuestran

amplio dominio didáctico. En general, 73% de docentes revelaron Desempeño Docente eficiente y 37% mostraron Desempeño Docente no eficiente, siendo las facultades de Arquitectura, Ingeniería de Minas e Ingeniería Industrial, donde se aprecia el mayor número de Docentes con Desempeño No Eficiente. Respecto a Condiciones de Estudio se identificó que 52% de ambientes académicos no reúnen las condiciones adecuadas, destacando dentro de éstos los ambientes de las facultades de Zootecnia, Ingeniería Industrial y Minas. En cuanto a Rendimiento académico se obtuvo que 79% fueron Aprobados y 21% No Aprobados. El estudio concluyó en que la interacción del Desempeño Docente y las Condiciones de Estudio se asocian significativamente con el Rendimiento Académico.

Por su lado en el Callao, Bellido (2011) realizó una pesquisa con el propósito de demostrar la relación existente entre el desempeño docente y el rendimiento académico en la Escuela Profesional de Ingeniería de Alimentos de la Facultad de Ingeniería Pesquera y Alimentos de la Universidad Nacional del Callao. El estudio se realizó bajo un diseño cuantitativo y descriptivo correlacional. La medición del desempeño docente de los docentes de la Escuela estudiada midió 4 factores: planificación de la enseñanza y el aprendizaje, ejecución de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y la identidad institucional docente, por medio de una encuesta autodirigida tipo escala de Likert; se aplicó un instrumento similar para que los estudiantes evaluaran a los docentes. La medición del rendimiento académico se realizó observando las actas de notas en la EP. La población de docentes evaluados fue de 30, con una muestra isométrica de 27 y la de estudiantes de 465 con una muestra aleatoria de 210. Entre los principales resultados descriptivos se tuvo que el nivel de rendimiento académico de los estudiantes sólo alcanza un nivel medio, el nivel de desempeño docente medida a ambos actores: docentes y estudiantes, también alcanzó un nivel medio, así mismo los resultados evidenciaron la no existencia de relación entre variables y con cada uno de los componentes del desempeño docente.

Palomino (2012) aborda el tema del desempeño del docente y la influencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres como tesis para la obtención de su grado de

maestro. El diseño de la investigación fue descriptivo correlacional de base no experimental y de corte transversal, realizado en la sede de Santa Anita, Ciudad Universitaria con una población 3,330 estudiantes de Estudios Generales; por tanto, para el estudio cuantitativo se realizó un muestreo aleatorio simple obteniéndose una muestra estimada de 345 estudiantes, con un nivel de confianza de 95%. Se usó un instrumento, de elaboración del investigador, que permitió medir el desempeño del docente, elaborado bajo escala tipo Likert de seis alternativas de respuesta y de 23 ítems, esta escala mide el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes, y se evaluaron cuatro dimensiones: estrategias didácticas, materiales didácticos, capacidades pedagógicas y responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales. Como resultado se encontró que existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiante de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. Es decir, mientras más óptimo es el desempeño del docente mayor es el aprendizaje de los estudiantes. Dentro del desempeño del docente las “Estrategias didácticas” son las que más impactan el “Aprendizaje de los estudiantes” y la correlación es positiva y moderada ($r_s=0.507$; $p=0.008$) lo que implica que a mayor Estrategia didáctica del docente mayor será el rendimiento académico del estudiante lo cual se verá reflejado en las notas obtenidas en sus evaluaciones teóricas y prácticas.

Finalmente, en cuanto estudios a nivel superior, describimos el estudio de Piña (2010) el que tuvo como objetivo determinar la relación entre el desempeño docente y las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la Universidad Particular de Iquitos. En cuanto a la variable desempeño docente se tomaron en cuenta los siguientes componentes: planificación curricular, estrategias didácticas, medios y materiales didácticos y evaluación. Bajo un diseño no experimental, transversal y descriptivo correlacional se pusieron a prueba las hipótesis, para cuya probación se aplicaron encuestas a una muestra estratificada de 281 estudiantes para recabar información de las variables desempeño docente y habilidades del estudiante, mientras que para la variable rendimiento académico se realizó la extracción de las notas de los registros, estudiantes que provenían de una población de 817 sujetos pertenecientes a 12 carreras profesionales: Administración, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Ingeniería Civil, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Ambiental, Enfermería, Turismo, Estomatología y Psicología. Los resultados validaron la hipótesis planteada ya que se

evidenció la existencia de una relación significativa y directa entre el desempeño docente, las habilidades del estudiante y el rendimiento académico, con respecto a aspectos descriptivos el 47.3% de estudiantes sostuvieron que el desempeño de sus docentes es bueno, el 43.8 como regular y solo el 8.9% como deficiente; en cuanto al rendimiento académico el 52% de los estudiantes tuvieron un buen desempeño, el 38.8% regular y el 9.2% un nivel bajo.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Métodos, técnicas, estrategias y actividades en la enseñanza: diferenciación conceptual

Es pertinente para iniciar la exploración teórica de este estudio, realizar diferenciaciones de carácter conceptual que ayuden a precisar la perspectiva con la que se abordará a la variable estrategias de enseñanza virtual docente.

Método

Entendido como el planeamiento general de la acción según un criterio determinado y teniendo en cuenta determinadas metas. Se tiene un método cuando se sigue un camino para lograr un objetivo propuesto por anticipado.

Es un procedimiento que obedece a un criterio o principio ordenador, hace referencia a pautas, orientaciones, guías para la adquisición de conocimientos. En educación se tiene por ejemplo al: método Montessori, método Dalcroze, método deductivo, método inductivo, entre otros. (Díaz, Martínez, Arizaga, s.f.).

Técnica

Referida a la manera de usar los recursos didácticos, efectivizando el aprendizaje en el estudiante. Es un tipo de acción concreta, planificada por el docente y llevada a cabo por él y/o sus estudiantes con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje concretos.

Procedimiento lógico con fundamento psicológico orientado a obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos

precisos. Es puntual, incide en una parte de una asignatura. Dentro de una técnica hay diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. En educación se tienen: técnicas expositivas, discusiones, estudios de caso, lectura dirigida, entre otros. (Díaz, Martínez, Arizaga, s.f.).

Estrategias

La estrategia es en primer lugar una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación, la que debe estar fundamentada en un método. La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo y sirve para obtener determinados resultados, de tal modo que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar, ya que es una respuesta a una situación problemática para cuya solución se proponen diferentes alternativas entre las cuales se opta. Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje implica tomar decisiones por parte del profesor en cuanto a técnicas y actividades para llegar a la meta del curso.

Actividad

Estas varían según el tipo de técnica o de grupo, son flexibles, pueden ser aisladas y definidas por las necesidades del grupo, existen de diverso tipo y se pueden usar para asegurar los distintos estilos de aprendizaje.

Es preciso aclarar, a pesar de esta distinción conceptual que en el caso de las técnicas y las estrategias, casi todas las técnicas pueden asumir el papel de estrategias, al igual que algunas estrategias pueden ser utilizadas como técnicas, esto depende de la intención que se tenga en el desarrollo del curso. Una ejemplificación concreta, sería el uso del debate. Si a lo largo de una asignatura los contenidos se abordan con base a la experiencia de participar en debates, puede decirse entonces que se emplea el debate como estrategia didáctica, pero si éste

se aplica sólo en algunos temas y momentos del curso, podría decirse que se usó como técnica. (Nadal, s.f.)

2.2.2 Estrategias de enseñanza

Luego de esta distinción, interesa para fines del presente estudio analizar a las estrategias de enseñanza virtual docente, llamadas también estrategias didácticas.

Etimológicamente, la palabra estrategia se refiere, al arte de dirigir las operaciones militares, no obstante, en la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como un plan general que se formula para tratar una tarea. Las estrategias vuelven menos dificultosa una labor, las técnicas y los recursos didácticos están al servicio de la estrategia, son la parte táctica. (Bernardo, 2004).

En el ámbito educativo las estrategias ofrecen la posibilidad de evaluar, autoevaluarse, conversar, trabajar en equipo, etc. generando hábitos de estudio, hábitos de trabajo y por ende aprendizajes. Es así que las estrategias didácticas o estrategias de enseñanza se convierten en las grandes herramientas con las que cuenta el maestro y el estudiante para cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizan para adquirir un conocimiento, comprender un texto, resolver un problema, etc. (Hernández, 2003.) Entonces, se puede definir las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer 1984 citado por Mayer, 2002) o como los métodos utilizados en el aula para lograr que los alumnos alcancen ciertos conocimientos y habilidades (Martín y Kempa, 1991).

En sentido estricto una estrategia es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diarias requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño es responsabilidad del docente. La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que pueda usar para llegar a las metas de su curso.

Las estrategias son algo más que simples formas de proceder que buscan una eficacia en la acción o de llevar a buen término la acción didáctica. Según de la Torre y Barrio (2000, citado por de la Torre, Oliver y Sevillano, 2010) trata de formas de proceder caracterizadas por:

- a. Partir de consideraciones teóricas que legitiman y justifican la acción.
- b. Tener una finalidad, concretada en objetivos parciales o de etapa.
- c. Formar parte de una secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos.
- d. Adaptarse a la realidad contextual.
- e. Contar con la implicancia de elementos personales.
- f. Basarse, aunque no solo a ello, en criterios de eficacia o funcionalidad.

En esa línea Avanzini (1998) sostiene que una estrategia resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución. El segundo componente procede de la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una, presentan dificultades que varían. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencias en la definición de la estrategia. El tercero es la concepción que se tiene del estudiante y de su actitud con respecto al trabajo escolar.

Las estrategias, son entonces operadores didácticos que encierran una amplia de actividades, a través de las cuales se desarrolla la interacción entre el docente y los estudiantes en el aula de clases, a continuación, se revisarán algunas de ellas.

2.2.1.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza

De la Torre, Oliver y Sevillano (2010) proponen una clasificación de estrategias didácticas basadas en la enseñanza, la interacción o el aprendizaje individual, que enlistamos a continuación:

- **Estrategias transmisivas basadas en la enseñanza**, tales como exposición, conferencia, lección magistral, proyecciones y audiovisuales.
- **Estrategias interactivas**, considerando al diálogo, debate, trabajo por proyectos, centros de interés, estudio de casos, resolución de problemas, simulación, juego de rol, juegos no competitivos.
- **Estrategias de aprendizaje individual inductivo**, como el aprendizaje por descubrimiento, contrato didáctico, enseñanza programada, etc.

Por su lado Weinstein y Mayer (1986 citado por Valle, Gonzáles, Cuevas y Fernández, 1998) clasifican las estrategias según los niveles y de control exigidos:

- **Estrategias de repetición**, para tareas elementales de aprendizaje como la repetición y estrategias para tareas complejas de aprendizaje, como el subrayado y la copia.
- **Estrategias de elaboración**, implican construcción simbólica de lo que se trata de aprender, para tareas elementales como imágenes mentales o palabras claves y para tareas complejas como las analogías o el parafraseado.
- **Estrategias de organización**, las que se pueden emplear para la comprensión, aprendizaje, retención y evocación de la información contenida en los textos. Se diferencian de las estrategias de elaboración porque en cuanto a que éstas establecen conexiones entre la información nueva y la ya almacenada en nuestra memoria, mientras que las de organización relacionan unos datos con otros, pero a nivel interno. Para tareas elementales, se pueden considerar a las de agrupamiento en categorías y taxonomización, para tareas complejas, la identificación de la estructura de un texto, diagramas de causa efecto, jerarquías conceptuales, etc.
- **Estrategias de regulación y control**, implican el uso y dominio de la meta cognición, incluyen el establecimiento de metas, evaluación del grado de logro de las mismas y la modificación de las estrategias empleadas cuando no son pertinentes.
- **Estrategias afectivo emocionales**, involucran la creación de un clima idóneo para el aprendizaje en un lugar pertinente para evitar las distracciones, el uso de

la relajación y el habla auto dirigida para reducir la ansiedad y establecer prioridades.

Beltrán y Bueno (1995), proponen una clasificación de estrategias, clasificándolas en: estrategias para la búsqueda de información, estrategias de asimilación de la información y retención, estrategias organizativas, estrategias inventivas y creativas, estrategias analíticas, estrategias para la toma de decisiones y estrategias sociales.

Así mismo, luego de la revisión de diversos documentos, principalmente los de Díaz y Hernández (1999); Nogales (2000) y García (1999), se enlista una clasificación de las estrategias de enseñanza:

a. A partir de los procesos cognitivos que se activan

- ***Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos***

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo se pueden incluir a aquellas que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el docente pretende lograr al término del ciclo o situación educativas. Básicamente estas estrategias son del tipo preinstruccional y se usan al inicio de clase, ejemplo de ellas la lluvia de ideas, la enunciación de objetivos, etc.

- ***Estrategias para orientar la atención de los alumnos***

Son aquellos recursos que el docente utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendizajes durante una sesión, discurso o texto. Estas coinciden con las estrategias coinstruccionales, dado que se pueden aplicar de manera continua para indicar a los alumnos sobre los puntos, aspectos, etc. en los que deben centrar su atención, codificación y aprendizaje. Estrategias que se incluyen en esta tipo son: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso orales o escritos y el uso de ilustraciones.

- ***Estrategias para organizar la información que se ha de aprender***

Estas estrategias tienen como propósito organizar la información nueva que se aprenderá representándola de forma gráfica o escrita, de esta manera se mejorará su significatividad lógica y por ende hacer posible el aprendizaje significativo. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza, se pueden incluir aquí a las de representación visoespacial, como mapas o redes semánticas y las de representación lingüística como resúmenes o cuadros sinópticos.

- ***Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.***

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando así la significancia de los aprendizajes. Estas estrategias se suelen usar antes y durante la instrucción, como enlace entre los conocimientos nuevos con los previos, siendo ejemplos de ello los organizadores previos: comparativos y expositivos y las analogías.

b. Teniendo en cuenta la actividad del docente y del alumno

- ***De acción directa del docente***

Referida a estrategias por las que el docente transmite a los alumnos el conocimiento que él posee acerca de un tema que desea aprenderse, como la exposición (por discurso o demostración) y de la enseñanza por elaboración (conversaciones o enseñanza por preguntas y respuestas).

- ***De acción indirecta del docente***

Estrategias centradas en el descubrimiento del aprendizaje por parte del alumnos. El propósito de estas estrategias es plantear situaciones que promuevan el descubrimiento y la construcción de aprendizajes por parte del estudiante, en este caso el docente actúa mas como mediador.

c. Teniendo en cuenta el tipo de agrupamientos

- ***Estrategias para la enseñanza socializada***

Estrategias que parte de la idea de que el docente y los alumnos conforman un grupo de aprendizaje, en este grupo se pueden dar distintos tipos de comunicación: comunicación directa, interacción del docente con el alumno de forma individual, estrategias de comunicación entre el docente y todos los alumnos, como la lluvia de ideas, etc.

- ***Estrategias para la enseñanza individual***

Estrategias que giran bajo el criterio de que el aprendizaje se logra de mejor manera cuando el estudiante trabaja por su propia cuenta, es decir se le indican ciertas tareas y se obtienen resultados correctos.

d. Basándose en su momento de uso y presentación

- ***Estrategias preinstruccionales***

Se utilizan como ayuda para que el alumno se familiarice con el nuevo material de estudio; se presentan antes de la enseñanza del material específico, preparan y alertan al estudiante ubicándolo en su contexto del aprendizaje.

- ***Estrategias coinstruccionales***

Son usadas como apoyo en el proceso mismo de la enseñanza, en contenidos curriculares específicos.

- ***Estrategias postinstruccionales***

Se utilizan después de la enseñanza de un material de aprendizaje, permiten que el alumno se forme una visión sintética y global de la información.

Es en esta última clasificación que ahondaremos, por ser la perspectiva con la que se realizó la medición de la variable estrategias de enseñanza virtual docente.

2.2.1.2 Estrategias según el momento de su presentación

Como ya se mencionó, Díaz y Hernández (1999) sostienen que las estrategias por el momento de su presentación se dividen en estrategias pre, co y postinstruccionales, a

continuación, detallaremos desde la perspectiva de estos autores principalmente cada una de ellas, así como las estrategias específicas que el docente debe y puede usar al momento de realizar sus sesiones de aprendizaje:

a. Estrategias preinstruccionales

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

- **Los objetivos o intenciones**

Son enunciados que describen claramente las actividades de aprendizaje a partir de determinados contenidos curriculares, así como los resultados esperados que se buscan conseguir en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo. En general en las instituciones educativas de distinto nivel básica como superior, los objetivos o resultados esperados se planifican, con planificaciones a distinto nivel, a nivel de institución, de nivel y de aula, esta última cobra relevancia en este caso, porque es importante que el docente evidencie a sus estudiantes que es lo que busca lograr en cada encuentro con ellos.

Por ende surge una necesidad importante y es que estos objetivos deben estar orientados hacia los alumnos. Los objetivos no tienen sentido si no fueran comprensibles para los estudiantes o si estos no se sintieran aludidos de alguna manera en su enunciación. Es por ello pertinente mencionar que los objetivos deben ser contruidos en forma directa, clara y entendible, usando una redacción y

vocabulario acorde a la edad de los estudiantes. Se insiste en el hecho de que estos objetivos se transforman en una estrategia de enseñanza en la medida de que se deben dejar claros al inicio de los encuentros con los estudiantes, evidenciando en su enunciación las actividades, contenidos y resultados esperados que se desean promover en la situación pedagógica.

Entre las principales funciones que tienen los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares sobre los que hay que realizar un mayor o menor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender, permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se esperará de ellos al término de la clase y/o curso y finalmente
- Mejorar el aprendizaje intencional, se supone que el aprendizaje será más exitoso si el estudiante es consciente del objetivo.

Un ejemplo de objetivo instruccional, se puede observar en la figura 1, en donde se intenta evidenciar a los estudiantes el propósito de una sesión de aprendizaje.

El estudiante identificará correctamente al menos 5 criterios de pobreza aplicados a PR en una lista luego de leer los criterios establecidos en el informe del Censo 2000 .

Figura 1. Ejemplo de objetivo. Tomado de: <http://slideplayer.es/slide/1078527/>

- **El organizador previo**

Es un recurso inicial, introductorio, compuesto por un conjunto de concepto y proposiciones generales nuevas que los alumnos deben aprender. El propósito principal de esta estrategia es el de generar un ambiente en el que se tienda un puente entre lo que el estudiante ya conocer y lo que necesita conocer para tener un aprendizaje significativo, sería algo así como un mapa que da luces sobre lo que tiene que aprender, es por ello que se muestran antes de que sea presentada la información nueva que se ha de aprender. Existen dos tipo de organizadores previos: los expositivos, utilizados cuando la información nueva es desconocida por los estudiantes y los comparativos cuando se está seguro que los alumnos traen una serie de ideas parecidas, ligadas a las que se han de aprender.

Las funciones de los organizadores previos son:

- Ser para el alumno un nexo entre la información que trae con lo que va a aprender.
- Ayudar al estudiante a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clases.
- Brindar al alumno el marco conceptual, ubicando allí a la información que se ha de aprender, evitando la memorización y la incorporación de ideas aisladas.

Observamos en la figura 2 un ejemplo de mapa mental como organizador previo para el aprendizaje de un idioma:

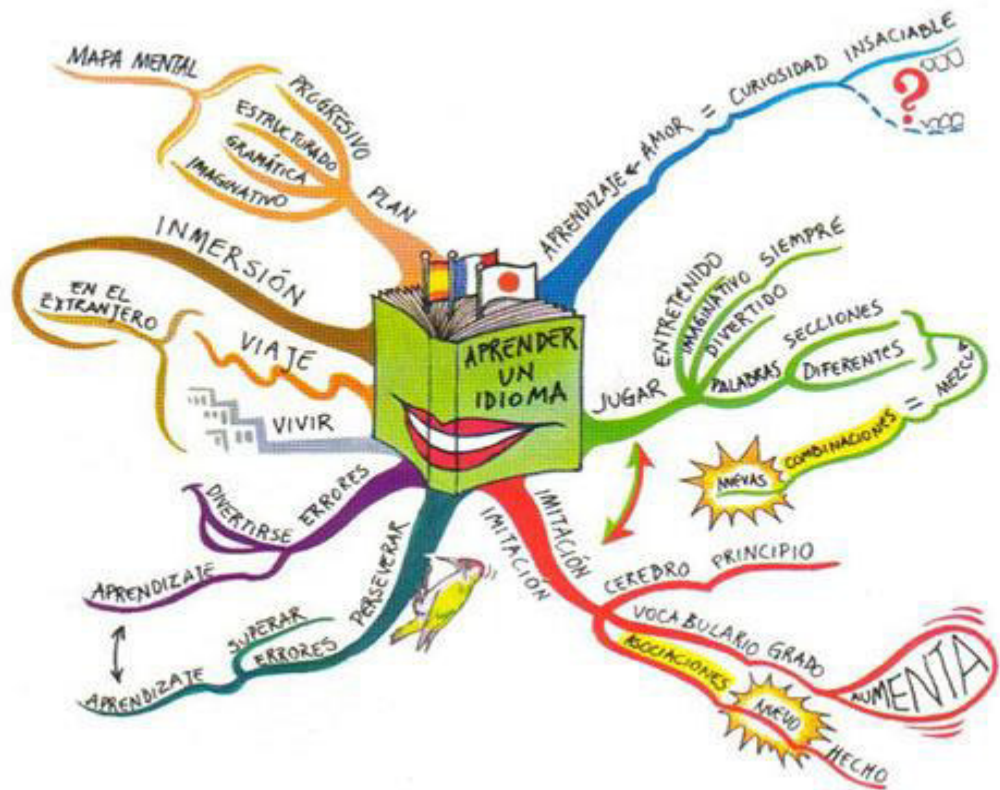


Figura 2. Mapa mental como organizador previo sobre el aprendizaje de un idioma. Tomado de: <http://193.95.165.86/comunidadwiki/Blogs/Blog.aspx?blogid=64595>

b. Estrategias coinstruccionales

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

- **Ilustraciones**

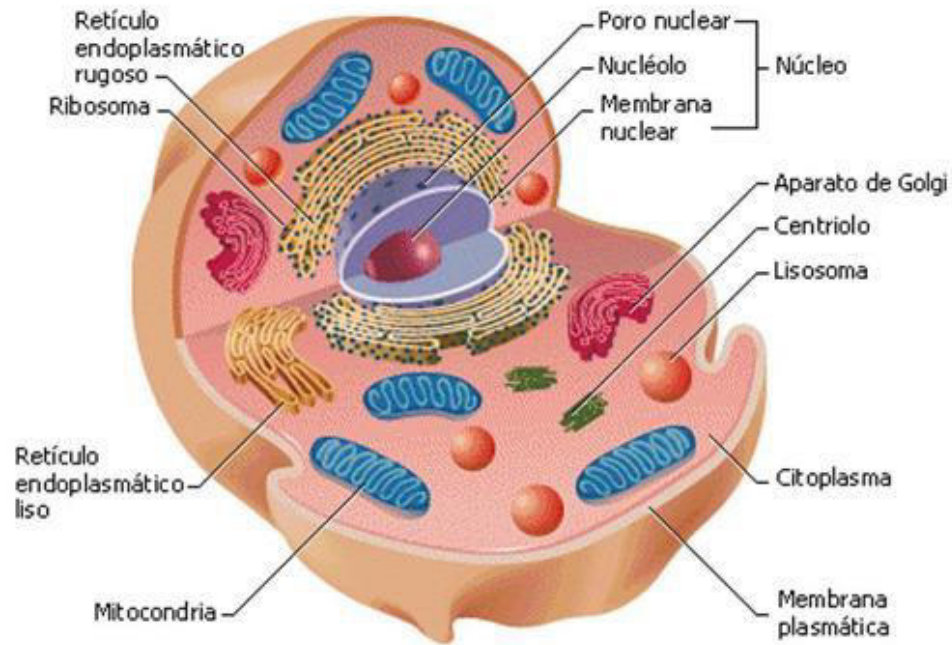
Las ilustraciones (fotografías, medios gráficos, esquemas, etc.) constituyen una estrategia de enseñanza ampliamente utilizada por los docentes. Las ilustraciones son más apropiadas que las palabras para hacer llegar, comunicar ideas concretas o de bajo nivel de abstracción, conceptos visuales, eventos de ocurrencia simultánea y también para esquematizar procedimientos o instrucciones procedimentales.

Los tipos de ilustraciones, que a continuación se describirá, se realizó a partir de la función o utilidad de la ilustración con fines educativos:

- ***Ilustraciones descriptivas***, muestran objetos, p.e. estatuas, figuras, dibujos, fotografías, etc.
- ***Ilustraciones expresivas***, ligadas a las ilustraciones anteriores pero tomando en cuenta aspectos actitudinales emotivos, p.e. fotografías de víctimas de guerras, de desastres naturales, accidentes, etc.
- ***Ilustraciones coinstruccionales***, presentan los elementos o partes de un objeto, sistema, o aparato, p.e. maquetas, esquemas del aparato respiratorio, como se observa en la figura 3.
- ***Ilustraciones funcionales***, muestran cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema, p.e. ilustraciones de un ecosistemas, de pisos ecológicos, etc.
- ***Ilustraciones lógico-matemáticas***, incluyen arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticos, p.e. gráficas de variaciones.
- ***Ilustraciones algorítmicas***, son diagramas que incluyen pasos de un procedimiento, posibilidades de acción, demostración de reglas y normas.

- *Ilustraciones de arreglo de datos*, ofrecen un conjunto de datos o cantidades

t



diagramadas (estadística).

Figura 3. Ejemplo de ilustración coinstruccional que muestra la estructura de una célula. Tomado de : <http://apuntesparaestudiar.com/biologia/que-es-una-celula-y-cuales-son-sus-partes/>

Entre las funciones de las ilustraciones se tienen:

- Dirigir y mantener la atención de los estudiantes.
- Permitir la explicación visual de lo que sería complicado comunicar de manera oral.
- Favorecer la retención de información. Existen diversos estudios que refieren que recordamos más las imágenes que lo que oímos o leemos en textos continuos.

- Permitir integrar la información en un todo.
- Promover y mejorar el interés y la motivación.

- **Mapas conceptuales y redes semánticas**

Ambas técnicas son representaciones gráficas de conocimiento conceptual. Por medio de ellas, podemos representar temáticas de una disciplina científica, explorar el conocimiento almacenado en una persona, etc. Sirven al docente para presentarle al estudiante el concepto, el significado de los contenidos curriculares que aprenderá, aprende o aprendió, es decir el docente puede usar estas técnicas como estrategias pre, co o postinstruccionales.

El mapa conceptual, fue una técnica trabajada por Novak desde los años 70, recogiendo los aportes de Ausubel. Estos son diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de una disciplina o de un tema específico.

El mapa conceptual puede ser definido como una estrategia, un método y un recurso para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales. (Ontoria, 1994, citado por Campos, 2005), como se observa en la figura 4.

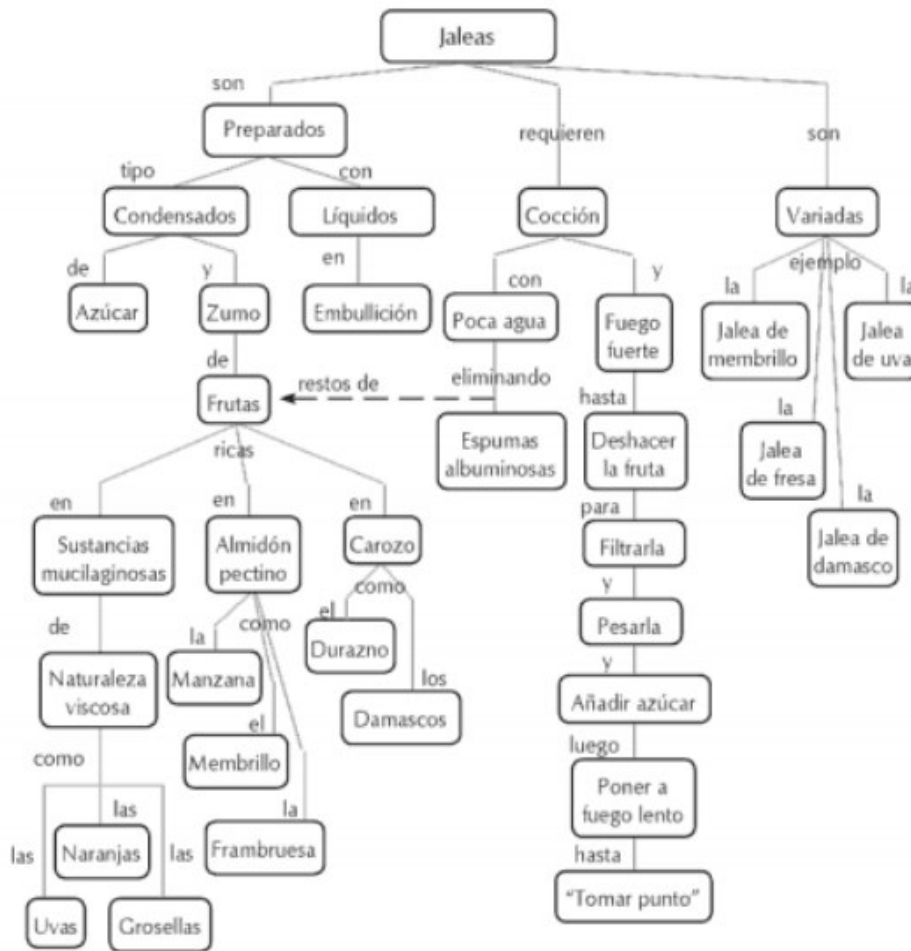


Figura 4. Mapa conceptual sobre la jaleas o mermeladas. Tomado de Campos (2005, p. 26)

Mientras que las redes semánticas, descrita por primera vez por Pearson y Johnson en 1978, llamadas también cadenas semánticas, constelación, grafo léxico, mapa semántico, etc. es una estrategia video espacial que expresa en forma gráfica la estructura categórica de una información o contenido a través de la relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor que lo definen y explican. Tiene componentes verbales y no verbales, los conceptos se presentan en nodulos y las relaciones entre nodulos representan asociaciones entre conceptos mayores y menores, estas relaciones

explican situaciones de clase, propiedad y ejemplos (Campos, 2005). Así se relacionan los conocimientos previos y nuevos del alumno y a comprender la estructura de un conocimiento en función de sus componentes y las relaciones existentes entre ellos, como se observa en la figura 5.



Figura 5. Ejemplo de mapa semántico sobre elaboración y defensa de la tesis. Tomado de Campos (2005, p. 41).

Entre los objetivos de estas estrategias están los de:

- Facilitar al docente la exposición y explicación de conceptos sobre los cuales luego puede profundizarse.

- Permitir la negociación de significados entre el profesor y los estudiantes, a través del diálogo guiado por el docente, así mismo se puede enseñar a los alumnos a que elaboren sus propios mapas o redes de manera individual o grupal para luego discutirlos.
- Coadyuvar al docente en el caso de ser usados adecuadamente, a que los estudiantes relacionen aspectos antes vistos con los nuevos temas que se están revisando.
- Realizar funciones evaluativas, para explorar o activar los conocimientos previos de los estudiantes para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados.

c. Estrategias postinstruccionales

Las estrategias postinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: pos preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

- **Preguntas intercaladas**

Son aquellas que se les plantean a los estudiantes a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar el aprendizaje. Son preguntas que se van insertando en partes importantes del texto en ciertas secciones. Estas secciones o párrafos son seleccionadas por el docente considerando que se haga referencia a contenido importante, así como la cantidad de preguntas.

Generalmente se evalúa a través de esta forma de preguntas:

- La adquisición de conocimientos
- La comprensión
- La aplicación de contenidos aprendidos

Entre las principales funciones de las preguntas intercaladas se tiene:

- Mantener la atención y nivel de activación del estudiante a lo largo del estudio de un material.
- Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.

- **Resúmenes**

Como estrategia de enseñanza el resumen debe ser elaborado por el docente para luego proporcionarlo al estudiante. Un resumen es una versión corta del contenido que habrá de aprenderse, donde se hace énfasis a los aspectos sobresaliente de la información, omitiéndose la información irrelevante. Puede usarse como estrategia pre, co o postinstruccionales.

Entre sus principales funciones se tiene:

- Ubicar al alumno dentro de la estructura o configuración general del material que se va a aprender.
- Enfatizar la información importante.
- Introducir al estudiante al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central.
- Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el estudiante.

2.2.1.2 Importancia de las estrategias de enseñanza en la práctica docente y su rol en el aprendizaje de los estudiantes

Muchas de las estrategias mencionadas anteriormente han sido formuladas, propuestas o introducidas al ámbito educativo por autores constructivistas, por ejemplo, los organizadores y el aprendizaje expositivo por Ausubel, es por ello conveniente hacer mención sobre lo que piensan algunos autores representativos dentro de lo que es el desarrollo cognitivo y el rol del docente en ese proceso. Una mirada esquemática sobre los aportes constructivistas se aprecia en la figura 6.

Ausubel, creador de la teoría del aprendizaje significativo, la que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, presupone que el estudiante tiene una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra, es por ello que define el aprendizaje significativo como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende, allí el aporte de los organizadores previos como estrategia de E-A. También sostiene que el rendimiento académico es considerado como un factor motivacional que actúa catalítica e inespecíficamente en el proceso de interacción cognoscitiva, es un mediador que está más relacionado al aspecto subjetivo y afectivo social, que a los aspectos objetivos intelectuales del aprendizaje. Es muy importante que los estudiantes estén motivados para la adquisición de nuevos conocimientos. (Ausubel, 2002)

Aunque los estudiantes se encuentren trabajando individualmente, determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los educadores y determinadas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los estudiantes desarrollen formas de enfrentarse a las tareas y esto es lo que les ayuda a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo preciso.

Algunos factores externos responsables son el clima del aula de clase, medio ambiente, niveles de desarrollo, factores motivacionales (extrínsecos), objetos, entre otros. La manera como benefician estos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje es: estimulando al estudiante a participar, trabajar en clase, discutir, analizar, reflexionar y criticar la información facilitada por el docente. (Universidad Castilla-La Mancha, 2004).

Por su lado, Piaget refiere que el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje, el cual consiste en un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente. El aprendizaje se efectúa mediante dos movimientos simultáneos o integrados, pero de sentido contrario: la asimilación y la acomodación. En la asimilación, el organismo explora el ambiente y toma partes de este, lo transforma e incorpora; para ello la mente tiene esquemas de asimilación: acciones previamente realizadas, conceptos previamente aprendidos que configuran esquemas mentales para permitir asimilar nuevos conceptos.

Vigotsky, entiende el proceso de aprendizaje (internacionalización) como la relación existente entre el desarrollo donde se permite evidenciar la raíz social que se atribuye al conocimiento humano. El aporte que ha recibido la educación con su teoría es la relacionada con las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), los que concibe la distancia existente entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, docente o para más capaz. Aprender desde la concepción vigotskiana implica hacerse autónomo e independiente es necesitar cada vez menos de apoyo de alguien con más experiencia. (Orosco, Baez, Méndez, 2009).

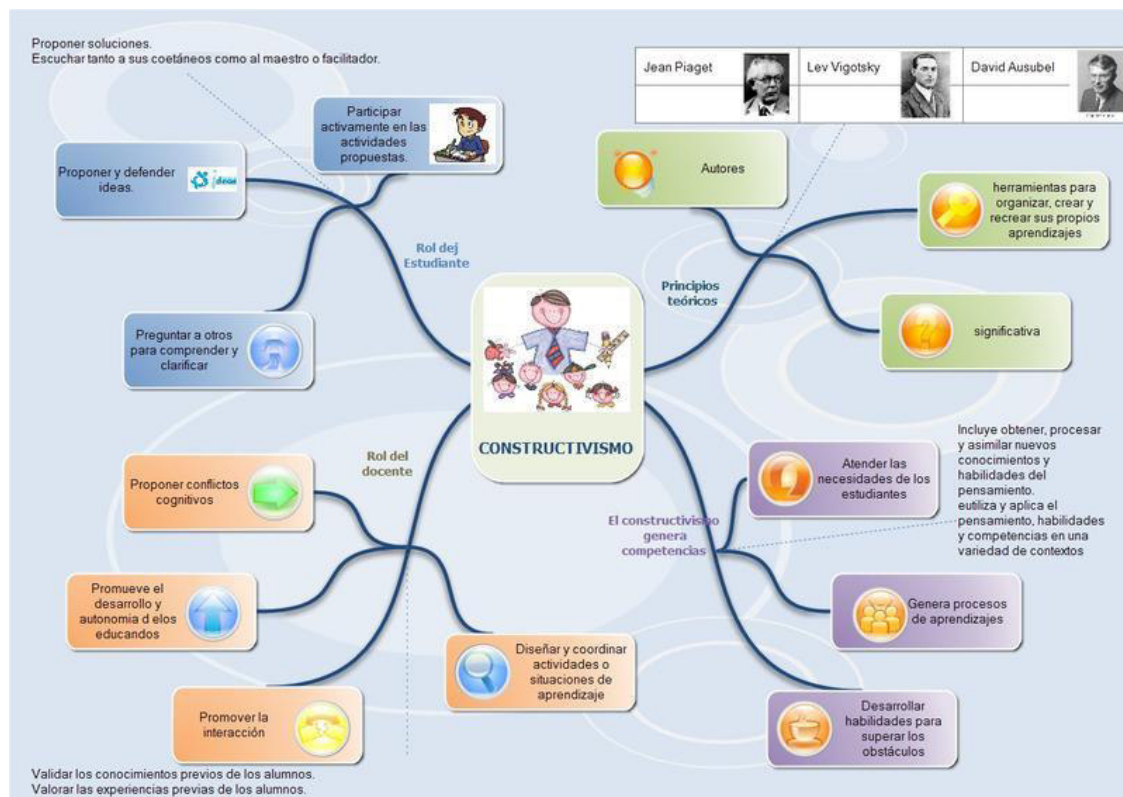


Figura 6. Esquema sobre las bases del constructivismo. Tomado de <http://crvallejoconstructivismo.blogspot.pe/2015/05/constructivismo.html>

Para poder realizar una buena actividad docente en el aula y garantizar ciertos aprendizajes en los estudiantes se necesitan muchas cosas, entre ellas, hacer uso de un conjunto de estrategias de enseñanza.

Las estrategias forman un papel muy importante a la hora de planificar una actividad dentro del aula de clases, eligiendo evidentemente las estrategias didácticas y modo de enseñanza que será más efectiva. Se sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Que el docente conozca y promueva en el aula estrategias didácticas efectivas para elevar el nivel académico en los estudiantes.
- Ofrecer a los estudiantes de una serie de estrategias y habilidades, que les permitan aprender a aprender significativamente en cada sesión de aprendizaje.
- Mejorar la rutina diaria

- Impulsar y crear conocimientos previos mediante la motivación y la presentación de diferentes tipos de estrategias de enseñanza.
- Crear hábitos de estudio en los alumnos.

2.2.2 Rendimiento académico

Se iniciará este acápite mencionando la definición de rendimiento académico de (Latiesa, p.263) quien lo entiende como "el éxito obtenido por los alumnos en la superación de cada curso". Es el reflejo de cuanto se aprendió en una asignatura en un período de tiempo determinado, según los objetivos planteados, prestando atención a valores cuantitativos, no obstante, están implícitos una serie de aspectos cualitativos y es que la naturaleza multidimensional del rendimiento académico hace difícil establecer criterios únicos sobre la valoración del este en la Universidad. Esta misma idea es sostenida por Pérez, Ramón, Sánchez (2000) para quienes el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas, medido mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico

Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales Rodríguez, Fita, Torrado (2004).

Si bien es cierto cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, hay consenso en la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el rendimiento académico en la educación superior, debido a que es problemático y confuso relacionar el rendimiento académico con las notas. De Miguel (2001 citado en Rodríguez, Fita, Torrado (2004) advierte que se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato, refiriéndose a las notas—, y el mediato —refiriéndose a los logros personales y profesionales.

Estos mismos autores, hacen una valoración más amplia del rendimiento académico, pues lo evalúan en relación con el éxito, retraso y abandono, y en un sentido más estricto por medio de las notas. La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo académico determinado.

2.2.2.1 Factores que determinan el Rendimiento Académico

El rendimiento académico está influenciado por diversos factores, estos varían de autor en autor, así tenemos por ejemplo que para Latiesa (1991) son 6 los predictores más significativos del rendimiento académico en la universidad: la preparación previa para entrar a la universidad, el éxito en los tests aptitudinales previos, las notas de los exámenes parciales, el interés o afecto por el curso, la satisfacción con la familia, las horas dedicadas al estudio.

Por su parte Saenz (2004, pp. 74-76) refiere que sólo existen 2 factores intervinientes en el rendimiento académico: Factores personales y los factores no personales:

- a. **Factores personales:** factores internos propios de la persona, como: el nivel intelectual, hábitos de estudio, la capacidad de concentración, atención, la base previa, actitud para el trabajo, necesidad de logro, motivación para el estudio.
- b. **Factores no personales:** factores ajenos al estudiante pero que sí influyen de manera directa o indirecta en la conducta que despliega. Los factores que encontramos son: ambiente físico, ambiente familiar y las actitudes y expectativas de los padres, métodos de enseñanza, relación con compañeros de estudio, personal docente y no docente y la satisfacción académica que tenga el estudiante del servicio recibido en la institución.

Así mismo Montes y Lerner (2011, p.14), hace una subdivisión de lo anterior refiriendo que son 5 factores los que determinan el rendimiento académico: Factor académico, económico, familiar, personal e institucional:

- a. **Académico:** Esta dimensión refiere al qué y al cómo del desarrollo académico del estudiante en su proceso de formación en la secundaria y en la universidad. En este aspecto se consideran las variables que afectan directamente los resultados, en el proceso y aquellas que la evidencian.
- b. **Económico:** Condiciones cómo el estudiante satisface sus necesidades mientras está en proceso de formación de la carrera universitaria (alimentación, vivienda, vestido, transporte, material de estudio, otros).
- c. **Familiar:** El ambiente familiar del estudiante que influye de manera positiva o negativa frente a sus expectativas al estudio y formación universitaria.
- d. **Personal:** Factores individuales o psicológicos que influyen en el rendimiento académico.
- e. **Institucional:** En este aspecto son considerados la infraestructura física, equipos, recursos materiales que posee la institución, herramientas tecnológicas, laboratorios, nivel de formación y capacitación de los docentes y las características de articulares de la administración de la institución.

2.2.2.2 Medidas e indicadores del Rendimiento Académico

La medida del rendimiento académico en todos los niveles lleva a plantearse cuestiones relacionadas con cómo hacer una medida más objetiva y confiable de todo lo que encierra el concepto de rendimiento escolar, qué tipo de evaluación es la más apropiada o válida, la cualitativa o la cuantitativa. Al respecto Carabaña (1979 citado por Sánchez, Mínguez y Martín-Javato, pp.23-24) afirma que:

... la búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar residiendo la razón en las ambivalencias, o mejor, polivalencias intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel e incluso cada materia y cada docente, persiguen a la vez varios objetivos que no se

pueden maximizar al mismo tiempo y es a la vez base para los niveles siguientes. Además, cada profesor y cada colegio tienen (y que lo tengan es un valor conscientemente perseguido), un amplio margen de interpretación de los objetivos legalmente fijados.

Afirmación que hace notar que la estandarización de formas de medir el desempeño académico es una tarea imposible. En cuanto a los indicadores de rendimiento académico dentro de la universidad, se consideran que estos son un indicio, señal o unidad de medida que permite estudiar o cuantificar una variable, de acuerdo al planteamiento de Montes y Lerner (2011, p.16), están constituidas por:

- **La tasa de éxito:** Estudiantes que han logrado el desarrollo de las competencias en cada una de las áreas de la especialidad expresada en notas o puntuaciones asignadas al estudiante.
- **La tasa de repitencia:** Los estudiantes que han logrado desarrollar las competencias de cada una de las materias y como producto han obtenido bajas calificaciones.
- **La tasa de deserción:** Este indicador se daría cuando los estudiantes no están seguros de la especialidad elegida, desmotivación, poca tolerancia a la frustración y poca capacidad de adaptación a un nuevo contexto, es decir a la vida academia que exige nuevas formas de organización.

2.2.2.3 Rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

Ya que el rendimiento académico se extraerá directamente de las actas finales de notas del semestre 2015 – II, es importante conocer de que trata el curso de Desempeño Universitario en la UCS, para entender de donde provienen dichas calificaciones. El curso corresponde al área de Humanidades y es de naturaleza teórico-práctica, pertenece al

grupo de conocimientos de las ciencias humanas y sociales y está dirigida a los alumnos del I ciclo.

Según el sílabo del curso, el curso busca que el estudiante sea capaz de aplicar estrategias académicas que le permita afrontar su proceso de aprendizaje, a partir del análisis de las diversas técnicas metodológicas mostrando disciplina, constancia y trabajo en equipo, asumiendo los principios institucionales como elementos fundamentales de su formación

Para el logro de esa competencia a asignatura está organizada en cuatro unidades didácticas, las que se observan en la figura 7:

Competencias específicas por unidad	UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	UNIDAD IV
	Pensamiento científico	Pensamiento Estratégico	Pensamiento responsable	Pensamiento social
	Conoce el pensamiento científico de la universidad para distinguir los elementos fundamentales de la investigación, a partir del análisis del reglamento, de los servicios que ofrece la Universidad Científica del Sur y de la elaboración del proyecto académico del curso, asumiendo una buena disposición para el trabajo en equipo.	Define su proyecto de vida académica a partir del análisis de sus aptitudes y actitudes para interiorizar el pensamiento estratégico de la propuesta educativa de la Universidad Científica del Sur asumiendo una actitud de autonomía, proactividad y constancia.	Aplica estrategias de pensamiento responsable para resolver situaciones relacionadas en el ámbito académico asumiendo actitudes de constancia y esfuerzo.	Construye su escala de valores profesionales para mejorar su entorno de forma integral, teniendo en cuenta el contexto social, regional y nacional, asumiendo valores de respeto, honestidad, solidaridad y perseverancia.

Figura 7. Competencias específicas del curso Desempeño Universitario. Fuente: Silabo de curso 2015-II.

Es finalmente de la evaluación de las competencias específicas implicadas en cada una de estas unidades, de donde provendrán las calificaciones de los estudiantes que forman parte de la muestra de estudio.

2.3 GLOSARIO DE TÉRMINOS

- Estrategias de enseñanza

Procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas.

- **Estrategias preinstruccionales**

Estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

- **Estrategias coinstruccionales**

Tienen por función apoyar los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

- **Estrategias postinstruccionales**

Aquellas que se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: pos preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

- **Método de estudio**

Es un plan altamente racionalizado, cuyo propósito es conseguir para quien lo aplique (con ayuda de las técnicas de estudio), el conocimiento necesario respecto a la profesión y al desarrollo en torno a la vida.

- **Organizar el tiempo**

Se refiere a una adecuada planificación del tiempo distribuida de acuerdo a nuestras propias capacidades de estudio.

- **Planificación para el estudio**

Es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el estudio.

- **Rendimiento académico**

Es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor producido en el alumno, así como por la actividad autodidacta del estudiante. Los indicadores adecuados del rendimiento académico son los promedios de calificación obtenida por el educando, respecto a las asignaturas propias de su formación profesional.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Operacionalizar implica pasar de los conceptos a indicadores que permitan plantear un modelo operativo para la medición de las variables de estudio. Para ello es importante conceptualizar las variables, conocer los elementos, tipos, etc. que la componen y plantear los indicadores que permitan su medición. (Sánchez y Reyes, 2006).

A continuación, se conceptualizarán y plantearán el modelo operativo de ambas variables de estudio:

Estrategias de enseñanza docente: Díaz y Hernández, (2007, p.175), consideran que son “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas”.

Tabla 02

Operacionalización de la variable estrategias de enseñanza virtual docente

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Estrategias preinstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> - Activa conocimientos - Activa experiencias previas - Contextualiza al alumno 	- 1, 2, 3, 4	Escala tipo Likert : 1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces

Estrategias coinstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> - Apoya a la detección de información principal - Conceptualiza contenidos - Estructura e interrelaciona contenidos - Mantiene la atención y motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 	4 = Muchas veces 5 = Siempre
Estrategias postinstruccionales	<ul style="list-style-type: none"> - Apoya una visión integradora de lo aprendido - Valora el material de clase - Desarrolla el criticismo - Valora el aprendizaje logrado 	<ul style="list-style-type: none"> - 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 	

Rendimiento académico: Desde la perspectiva de Tonconi (2010) se entiende como “el nivel demostrado de conocimientos en una área o materia evidenciando a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal, bajo el supuesto que es un grupo social que es calificado, el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinada para contenidos específicos o para asignaturas”, citado por Montes y Lerner (2011, p.12.), en este caso ponderaciones realizadas para la asignatura de Desempeño Universitario.

En base al sílabo del curso Desempeño Universitario se elaboró la matriz de operacionalización siguiente, tomando en cuenta las competencias y capacidades evaluadas:

Tabla 03

Operacionalización de la variable rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Escala
Pensamiento científico	- Conoce el pensamiento científico de la universidad para distinguir los elementos fundamentales de la investigación, a partir del análisis del reglamento, de los servicios que ofrece la Universidad y de la elaboración del proyecto académico del curso, asumiendo una buena disposición para el trabajo en equipo.	Se extraerán las notas de las actas finales del curso, del semestre 2015-II, las que se encuentran en una escala cuantitativa, de razón y continua.
Pensamiento estratégico	- Define su proyecto de vida académica a partir del análisis de sus aptitudes y actitudes para interiorizar el pensamiento	

	estratégico de la propuesta educativa de la Universidad asumiendo una actitud de autonomía, proactividad y constancia.	
Pensamiento responsable	- Aplica estrategias de pensamiento responsable para resolver situaciones relacionadas con el ámbito académico asumiendo actitudes de constancia y esfuerzo.	
Pensamiento social	- Construye su escala de valores profesionales para mejorar su entorno de forma integral, teniendo en cuenta el contexto social, regional y nacional, asumiendo valores de respeto, honestidad, solidaridad y perseverancia.	

3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación es *científica*, por cuanto emplea marcos teóricos derivados de presupuestos científicos; asimismo, es un *estudio factual* por cuanto el objeto de estudio es un hecho material, es decir, es una investigación referida a los hechos observables en la realidad, *teórica* por cuanto está orientada a proporcionar los fundamentos teóricos y conceptuales al problema planteado, así mismo al intentar conocer la relación entre dos variables se tipifica como *bivariada*. (Mejía, 2005).

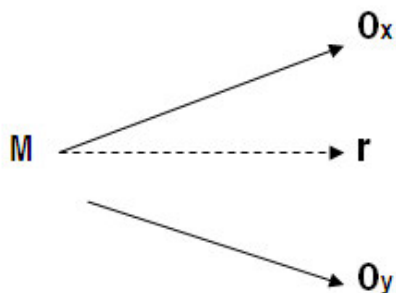
Por otro lado, es un estudio de *tipo sustantivo*, los que para Carrasco (2009, p. 43), “no tiene propósitos aplicativos inmediatos, pues sólo busca ampliar y profundizar el caudal de conocimientos científicos existentes acerca de la realidad u objeto de estudio lo constituyen las teorías científicas, las mismas que las analiza para perfeccionar sus contenidos”.

3.3. ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS.

La investigación bajo el enfoque cuantitativo, responde para la prueba de hipótesis, a un diseño no experimental, transversal, descriptivo-correlacional. En el diseño no experimental, no es posible la manipulación de las variables, por lo que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. En cuanto a lo transversal se observan y describen las relaciones existentes entre dos o más variables en estudio en un determinado momento y correlacional porque asocia las variables mediante un

patrón predecible, cuyo propósito es conocer la relación que existe las variables en estudio, en un contexto particular. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

El esquema del diseño en mención es el que se muestra a continuación:



r = Relación

M = Muestra de estudiantes

O = Observaciones

x = Estrategias de enseñanza virtual docente

y = Rendimiento académico en la asignatura Desempeño Universitario

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de las 24 aulas en las que se dicta la asignatura de Desempeño Universitario; aulas de la A a la X, donde existen en promedio de entre 13 a 40 estudiantes, haciendo un total de 727 alumnos matriculados durante el semestre 2015-II, pertenecientes a las distintas escuelas de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Veterinarias y Biológicas, Ciencias Ambientales, Ciencias Empresariales y Ciencias Humanas.

Cada docente tuvo en promedio de 2 a 3 aulas donde se dicta el curso. El criterio para la selección de las aulas fue que los docentes sean distintos, es por ello que finalmente se

realizó el estudio con 11 salones, seleccionadas bajo un muestreo no probabilístico, por conveniencia. El muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. (Valderrama, 2014), quedando finalmente la muestra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 4

Descripción de la muestra

Aula	N° de estudiantes
N	12
P	38
R	21
A	21
H	20
S	36
C	23
J	22
M	5
W	24
X	22
TOTAL	244

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Para la medición de la variable Estrategias de enseñanza virtual del docente, se utilizó una técnica indirecta, la que Sánchez y Reyes (2006, p. 152) define como “aquellas que se emplean cuando por el tamaño de la población o muestra no es posible la comunicación cara a cara entre el investigador y los sujetos investigados”. Dentro de estas técnicas se encuentran diversos instrumentos cuantitativos como: los cuestionarios estructurados, las escalas, test, pruebas estandarizadas y la observación estructurada. Para efectos de esta investigación se

utilizó la escala, la que Vara (2008, p. 290) define como un instrumento que “mide la intensidad de las actitudes u opiniones en la forma más objetiva posible. Consiste en pedirle a un sujeto que señale dentro de una serie graduada de ítems, aquellos a los que corresponden o refieren”.

La escala utilizada fue el cuestionario EED (Estrategias de enseñanza virtual docente) elaborado para efectos de esta investigación.

Tabla 5.

Ficha técnica del cuestionario de Estrategias de enseñanza virtual docente
(EED)

Nombre	Cuestionario de Estrategias de enseñanza virtual docente (EED) Autora: Caroll Camarena Vásquez (Lima 2015)
Propósito	Conocer por medio de los estudiantes las estrategias de enseñanza empleadas en clase por sus docentes.
Descripción	El cuestionario en su versión final cuenta con 27 ítems, bajo una escala de Likert del 1 al 5 (nunca a siempre) los que evalúan 3 tipos de estrategias: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.
Validez y confiabilidad para su aplicación en la Universidad	El instrumento constaba inicialmente de 30 ítems, los que luego pasar por el respectivo Juicio de expertos, (Validez de contenido) quedó con 27 ítems, luego de levantar todas las observaciones realizadas por los validadores, (Ver anexo N° 4) se pasó a aplicar una prueba piloto en 30 estudiantes con características similares a la población de estudio que cursan la asignatura de metodología de la investigación, con el propósito de

Científica del Sur	observar el funcionamiento del instrumento en la realidad y conocer la confiabilidad de la prueba, la que se trabajó por el método de consistencia interna usando el estadígrafo Alfa de Cronbach. Teniéndose como resultados (Ver anexo N° 5) para la dimensión estrategias preinstruccionales un $\alpha = .641$, para las estrategias coinstruccionales $\alpha = .820$, para las estrategias postinstruccionales $\alpha = .794$ y para el total de la prueba un $\alpha = .896$, haciendo de este un instrumento fiable.
Aplicación	Se aplica de manera individual como colectiva a jóvenes y adultos que se encuentran cursando estudios universitarios.

En cuanto a la variable Rendimiento Académico en el curso de Desempeño Universitario, se procederá a recabar las actas de esa asignatura durante el semestre académico 2015- II.

CAPÍTULO IV

TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS

4.1 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Luego de obtenidos los permisos respectivos para la aplicación de los instrumentos en la Dirección del área de Humanidades de la Universidad donde se realizó el estudio, se procedió a la aplicación del instrumento (EED) a la muestra antes detallada. Vaciados los datos en Excel, se realizó la elaboración de tablas y gráficos que permitan conocer a nivel descriptivo el comportamiento de las variables, luego de ello para la prueba de hipótesis, se realizó la respectiva prueba de normalidad. Por ser una muestra mayor a 50 se tomó en cuenta la prueba de Kolgomorov Smirnov. Los resultados arrojaron para todos los casos una significancia menor al 0.05, lo que indica que existe una distribución de los datos distinta a lo normal, por lo que se procedió para determinar las correlaciones, la prueba Rho de Spearman, prueba no paramétrica, que indica la intensidad y sentido de la relación de las variables en estudio, utilizada cuando existe por lo menos una de las variables de naturaleza ordinal y cuando la distribución de los datos es no normal (Marqués, 2004).

Tabla 6

Prueba de normalidad de los datos

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento Ac.	,203	244	,000
Estrat. Preinstrucc.	,143	244	,000
Estrat. Coinstrucc.	,065	244	,015
Estrate. Postinstrucc	,087	244	,000
Estrategias de enseñanza	,167	244	,001

A continuación, se muestran los resultados descriptivos de ambas variables y posteriormente las pruebas de hipótesis.

4.1.1 Análisis e interpretación de la variable: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL DEL DOCENTE

Tabla 7

Uso de estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

Estrategias didácticas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	26	10,7	10,7	10,7
	Casi siempre	111	45,5	45,5	56,1
	Siempre	107	43,9	43,9	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

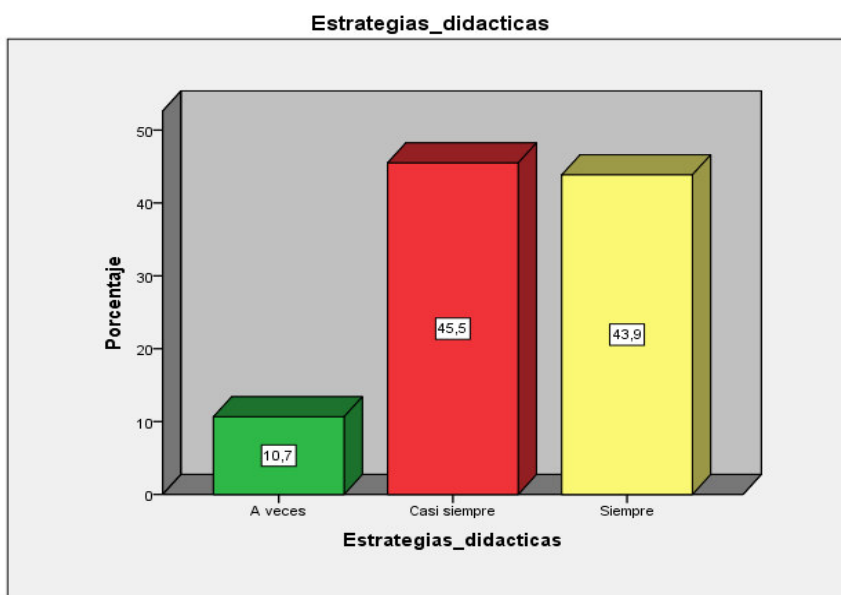


Figura 8. Uso de estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

En la tabla 7 y figura 8 se observa que el 45.5% de los estudiantes refieren que sus docentes, utilizan estrategias de enseñanza para realizar la clase de asignatura Desempeño Universitario. El 43.9% opinó que siempre y el 10.7% que a veces. Lo que hace ver un resultado bastante satisfactorio en cuanto al uso de herramientas que permitan un proceso de E-A más activo en las aulas del primer ciclo.

Tabla 8

Uso de estrategias preinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

Estrategias preinstruccionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	2	,8	,8	,8
	A veces	23	9,4	9,4	10,2
	Casi siempre	87	35,7	35,7	45,9
	Siempre	132	54,1	54,1	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

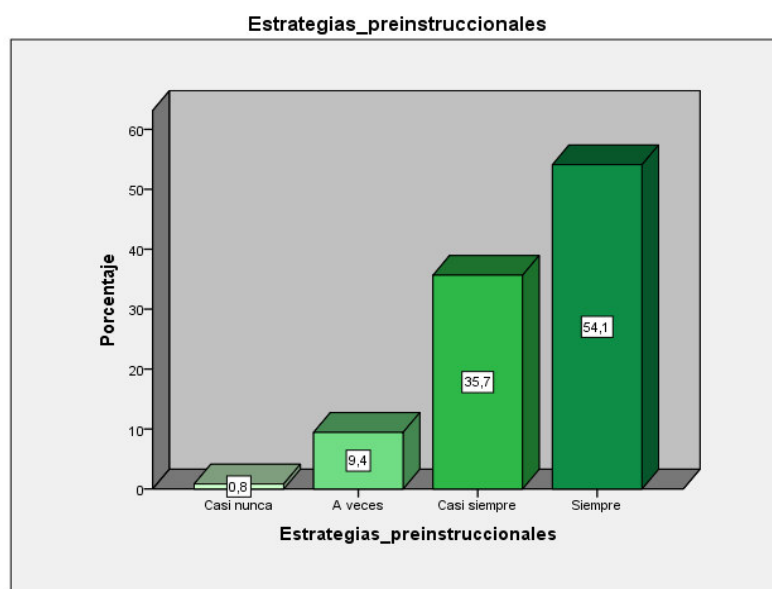


Figura 9. Uso de estrategias preinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

En la tabla 8 y figura 9, se observa que el 54,1% de estudiantes de la asignatura de Desempeño Universitario refieren que sus docentes siempre hacen uso de estrategias preinstruccionales tales como el mostrar los objetivos de la sesión, resúmenes u organizadores previos que den una idea sobre lo que tratará la clase y lo que se ha de aprender. El 35,7% opinó que casi siempre, el 9,4% que a veces y solo el 0,8 % que nunca.

Tabla 9

Uso de estrategias coinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

		Estrategias coinstruccionales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	2	,8	,8	,8
	A veces	29	11,9	11,9	12,7
	Casi siempre	118	48,4	48,4	61,1
	Siempre	95	38,9	38,9	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

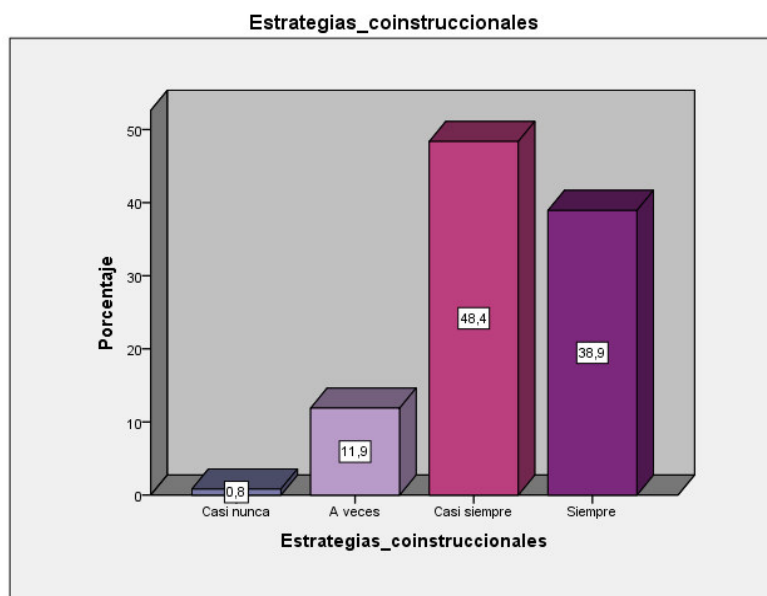


Figura 10. Uso de estrategias coinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

En la tabla 9 y figura 10 se aprecia que en cuanto a las estrategias coinstruccionales el 48, 4% de estudiantes refieren que casi siempre sus docentes usan organizadores visuales, exposiciones, preguntas, videos para realizar la fijación de saberes nuevos con los que ya traen consigo. El 38, 9% de ellos opina que siempre, el 11, 9% que a veces y solo el 0, 8% que nunca.

Tabla 10

Uso de estrategias postinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

Estrategias postinstruccionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	8	3,3	3,3	3,3
	A veces	26	10,7	10,7	13,9
	Casi siempre	109	44,7	44,7	58,6
	Siempre	101	41,4	41,4	100,0
	Total	244	100,0	100,0	

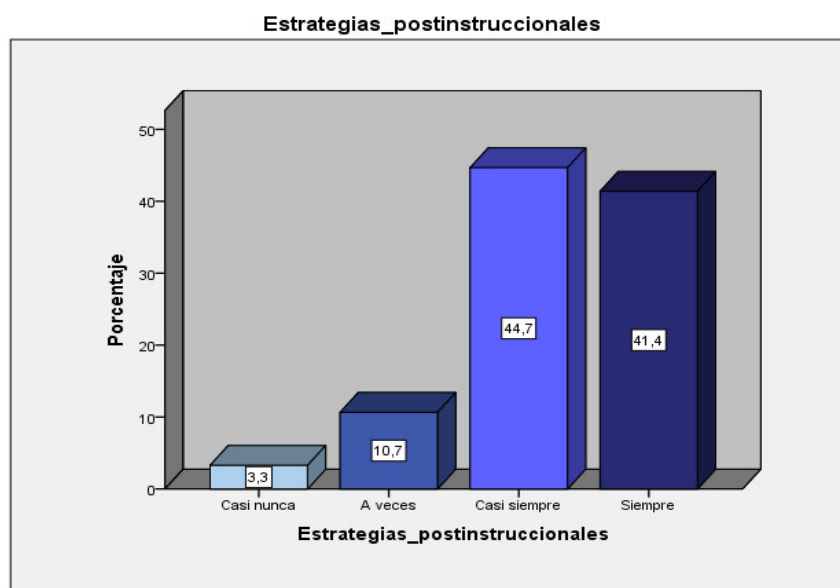


Figura 11. Uso de estrategias postinstruccionales de enseñanza docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario

Se observa en la tabla 10 y figura 11, que en cuanto a las estrategias postinstruccionales el 44,7% de los alumnos opinan que sus docentes de la asignatura Desempeño Universitarios las usan casi siempre, el 41,4% siempre, el 10,7% a veces y solo el 3,3% opinan que nunca. Este aspecto referido al uso de estrategias de cierre como los resúmenes, organizadores, autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, es decir la elaboración de algún producto de término de clase donde se observa el logro del objetivo planteado para la sesión.

Tabla 11

Uso de estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.

AULA			Frecuencia	Porcentaje
Aula N	Válidos	A veces	1	8,3
		Casi siempre	7	58,3
		Siempre	4	33,3
		Total	12	100,0
Aula P	Válidos	A veces	7	18,4
		Casi siempre	21	55,3
		Siempre	10	26,3
		Total	38	100,0
Aula R	Válidos	A veces	2	9,5
		Casi siempre	16	76,2
		Siempre	3	14,3
		Total	21	100,0
Aula A	Válidos	A veces	2	9,5
		Casi siempre	11	52,4
		Siempre	8	38,1
		Total	21	100,0
Aula H	Válidos	A veces	7	35,0
		Casi siempre	6	30,0
		Siempre	7	35,0
		Total	20	100,0
Aula S	Válidos	A veces	1	2,8
		Casi siempre	10	27,8
		Siempre	25	69,4
		Total	36	100,0
Aula C	Válidos	A veces	1	4,3
		Casi siempre	6	26,1
		Siempre	16	69,6
		Total	23	100,0
Aula J	Válidos	A veces	1	4,5
		Casi siempre	7	31,8
		Siempre	14	63,6

Total			22	100,0
Aula M	Válidos	Casi siempre	3	60,0
		Siempre	2	40,0
		Total	5	100,0
Aula W	Válidos	A veces	2	8,3
		Casi siempre	13	54,2
		Siempre	9	37,5
		Total	24	100,0
Aula X	Válidos	A veces	2	9,1
		Casi siempre	11	50,0
		Siempre	9	40,9
		Total	22	100,0

En la tabla 11 se observa que, en cuanto al uso de estrategias por aula, el docente del aula R es quien según los estudiantes hace mayor uso de estrategias de enseñanza, dado que un 76,2% ha referido que casi siempre. Los estudiantes del aula H, por su lado refieren en un 35% que su docente las utiliza a veces, 30% dice que casi siempre y un 35% que siempre, por los resultados mostrados habría que dar apoyo al docente de esta aula para mejorar el uso de estrategias de enseñanza de forma continua. En líneas generales los estudiantes en más del 50% opinan que sus docentes hacen uso de estrategias de enseñanza casi siempre, y más del 80% casi siempre y siempre.

Tabla 12

Uso de estrategias de enseñanza preinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.

AULA			Frecuencia	Porcentaje
Aula N	Válidos	Casi siempre	6	50,0
		Siempre	6	50,0
		Total	12	100,0
Aula P	Válidos	A veces	6	15,8
		Casi siempre	18	47,4
		Siempre	14	36,8
		Total	38	100,0

Aula R	Válidos	A veces	2	9,5
		Casi siempre	10	47,6
		Siempre	9	42,9
		Total	21	100,0
Aula A	Válidos	A veces	3	14,3
		Casi siempre	8	38,1
		Siempre	10	47,6
		Total	21	100,0
Aula H	Válidos	Casi nunca	1	5,0
		A veces	3	15,0
		Casi siempre	8	40,0
		Siempre	8	40,0
		Total	20	100,0
Aula S	Válidos	A veces	1	2,8
		Casi siempre	9	25,0
		Siempre	26	72,2
		Total	36	100,0
Aula C	Válidos	Casi nunca	1	4,3
		Casi siempre	4	17,4
		Siempre	18	78,3
		Total	23	100,0
Aula J	Válidos	A veces	3	13,6
		Casi siempre	2	9,1
		Siempre	17	77,3
		Total	22	100,0
Aula M	Válidos	Casi siempre	4	80,0
		Siempre	1	20,0
		Total	5	100,0
Aula W	Válidos	A veces	2	8,3
		Casi siempre	12	50,0
		Siempre	10	41,7
		Total	24	100,0
Aula X	Válidos	A veces	3	13,6
		Casi siempre	6	27,3
		Siempre	13	59,1
		Total	22	100,0

En la tabla 12 se observa que en cuanto al uso de estrategias preinstruccionales por aula, los estudiantes del docente del aula C, refieren en un 78.3% que siempre hace uso de ellas, siendo el docente que según los alumnos más destaca, porcentajes similares son los obtenidos en las aulas S y J. Mientras que en el aula P, el 15, 8% de los alumnos opinan que su docente hace uso a veces de estrategias preinstruccionales, siendo el aula con el porcentaje más alto en ese índice. No obstante, en líneas generales los estudiantes en más del 50% opinan que sus docentes hacen uso de estrategias preinstruccionales de enseñanza casi siempre, lo que es un resultado alentador.

Tabla 13

Uso de estrategias de enseñanza coinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.

AULA			Frecuencia	Porcentaje
Aula N	Válidos	A veces	1	8,3
		Casi siempre	6	50,0
		Siempre	5	41,7
		Total	12	100,0
Aula P	Válidos	A veces	7	18,4
		Casi siempre	23	60,5
		Siempre	8	21,1
		Total	38	100,0
Aula R	Válidos	A veces	3	14,3
		Casi siempre	16	76,2
		Siempre	2	9,5
		Total	21	100,0
Aula A	Válidos	A veces	2	9,5
		Casi siempre	12	57,1
		Siempre	7	33,3
		Total	21	100,0
Aula H	Válidos	Casi nunca	2	10,0
		A veces	4	20,0
		Casi siempre	7	35,0
		Siempre	7	35,0
		Total	20	100,0

Aula S	Válidos	A veces	2	5,6
		Casi siempre	8	22,2
		Siempre	26	72,2
		Total	36	100,0
Aula C	Válidos	A veces	2	8,7
		Casi siempre	8	34,8
		Siempre	13	56,5
		Total	23	100,0
Aula J	Válidos	A veces	2	9,1
		Casi siempre	7	31,8
		Siempre	13	59,1
		Total	22	100,0
Aula M	Válidos	Casi siempre	4	80,0
		Siempre	1	20,0
		Total	5	100,0
Aula W	Válidos	A veces	3	12,5
		Casi siempre	14	58,3
		Siempre	7	29,2
		Total	24	100,0
Aula X	Válidos	A veces	3	13,6
		Casi siempre	13	59,1
		Siempre	6	27,3
		Total	22	100,0

En la tabla 13, que muestra los resultados sobre el uso de estrategias coinstruccionales evidencia que el 59,1% de los estudiantes del aula J, refieren que su docente de la asignatura Desempeño Universitario hace uso siempre de estrategias coinstruccionales y casi siempre un 31,8%, siendo el aula que ha mostrado resultados más favorables, no obstante, el aula C tiene resultados bastante cercanos. Por su lado los estudiantes del aula P opinan en un 18,4% que a veces su profesor hace uso de estas estrategias, siendo el aula con el porcentaje más alto en este índice, no obstante, todas las aulas han resultado con resultados favorables, en las que el más del 50% de los estudiantes perciben que siempre o casi siempre los docentes usan este tipo de estrategias.

Tabla 14

Uso de estrategias de enseñanza postinstruccionales según los estudiantes de la asignatura Desempeño Universitario por aulas.

AULA			Frecuencia	Porcentaje
Aula N	Válidos	A veces	1	8,3
		Casi siempre	10	83,3
		Siempre	1	8,3
		Total	12	100,0
Aula P	Válidos	Casi nunca	2	5,3
		A veces	7	18,4
		Casi siempre	16	42,1
		Siempre	13	34,2
		Total	38	100,0
Aula R	Válidos	Casi nunca	1	4,8
		A veces	3	14,3
		Casi siempre	16	76,2
		Siempre	1	4,8
		Total	21	100,0
Aula A	Válidos	Casi nunca	1	4,8
		A veces	2	9,5
		Casi siempre	11	52,4
		Siempre	7	33,3
		Total	21	100,0
Aula H	Válidos	Casi nunca	4	20,0
		A veces	2	10,0
		Casi siempre	8	40,0
		Siempre	6	30,0
		Total	20	100,0
Aula S	Válidos	A veces	2	5,6
		Casi siempre	10	27,8
		Siempre	24	66,7
		Total	36	100,0
Aula C	Válidos	A veces	1	4,3
		Casi siempre	10	43,5
		Siempre	12	52,2
		Total	23	100,0

Aula J	Válidos	A veces	2	9,1
		Casi siempre	4	18,2
		Siempre	16	72,7
		Total	22	100,0
Aula M	Válidos	Casi siempre	2	40,0
		Siempre	3	60,0
		Total	5	100,0
Aula W	Válidos	A veces	3	12,5
		Casi siempre	15	62,5
		Siempre	6	25,0
		Total	24	100,0
Aula X	Válidos	A veces	3	13,6
		Casi siempre	7	31,8
		Siempre	12	54,5
		Total	22	100,0

Con respecto al uso de estrategias postinstruccionales por aula la tabla 14 muestra que los estudiantes del aula J refieren en un 72.7% que su docente siempre usa estrategias de este tipo, resultados similares son los obtenidos para las aulas S, C, M y X. Por otro lado los estudiantes del aula H, en un 20% refieren que casi nunca sus docentes usan estrategias coinstruccionales, siendo el aula con resultados menos favorables. Este es el tipo e estrategias con resultados más disimiles y en donde se evidencia el índice casi nunca en algunas aulas.

4.1.2 Análisis e interpretación de la variable: Rendimiento Académico

Tabla 15

Notas obtenidas en la asignatura de Desempeño Universitario

NOTA				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10	2	,8	,8	,8
11	1	,4	,4	1,2
12	1	,4	,4	1,6
13	11	4,5	4,5	6,1
14	10	4,1	4,1	10,2
Válidos 15	15	6,1	6,1	16,4
16	40	16,4	16,4	32,8
17	45	18,4	18,4	51,2
18	74	30,3	30,3	81,6
19	45	18,4	18,4	100,0
Total	244	100,0	100,0	

En la tabla 15 se observa que el gran porcentaje de estudiantes (75,6%) tienen notas aprobatorias, e inclusive buenas calificaciones, los mayores porcentajes se encuentran en los calificativos 16, 17, 18 y 19 como promedio final de curso. Solo el 8% de alumnos se encuentra desaprobado y el 16,4% con notas aprobatorias bajas.

4.2 PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Dado que las aulas tienen distintos docentes, se realizaron las correlaciones por cada una de las aulas, manteniendo las mismas hipótesis de investigación para todos los casos.

4.2.1 Hipótesis general

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

ii. Hipótesis Estadística

Ho: No existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de desempeño universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Hi: Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de desempeño universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 16

Correlaciones entre las estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

Correlaciones				NOTA	ESTRATEGDID ACT
AULA					
Aula N	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,224
			Sig. (bilateral)	.	,484
			N	12	12
		ESTRATEGDIDACT	Coeficiente de correlación	,224	1,000
			Sig. (bilateral)	,484	.
			N	12	12
Aula P	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,352*
			Sig. (bilateral)	.	,030
			N	38	38
		ESTRATEGDIDACT	Coeficiente de correlación	,352*	1,000
			Sig. (bilateral)	,030	.
			N	38	38
Aula R	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	-,110
			Sig. (bilateral)	.	,635
			N	21	21
		ESTRATEGDIDACT	Coeficiente de correlación	-,110	1,000
			Sig. (bilateral)	,635	.
			N	21	21
Aula A	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	-,001
			Sig. (bilateral)	.	,995
			N	21	21
		ESTRATEGDIDACT	Coeficiente de correlación	-,001	1,000
			Sig. (bilateral)	,995	.
			N	21	21
Aula H	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,014
			Sig. (bilateral)	.	,955
			N	20	20
		ESTRATEGDIDACT	Coeficiente de correlación	,014	1,000
			Sig. (bilateral)	,955	.
			N	20	20
Aula S	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,103

			Sig. (bilateral)	.	,550
			N	36	36
			Coeficiente de correlación	,103	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,550	.
			N	36	36
			Coeficiente de correlación	1,000	-,070
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,751
			N	23	23
Aula C	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,070	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,751	.
			N	23	23
			Coeficiente de correlación	1,000	-,026
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,908
			N	22	22
Aula J	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,026	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,908	.
			N	22	22
			Coeficiente de correlación	1,000	-,707
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,182
			N	5	5
Aula M	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,707	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,182	.
			N	5	5
			Coeficiente de correlación	1,000	-,228
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,285
			N	24	24
Aula W	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,228	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,285	.
			N	24	24
			Coeficiente de correlación	1,000	,390
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,073
			N	22	22
Aula X	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,390	1,000
		ESTRATEGDIDACT	Sig. (bilateral)	,073	.
			N	22	22

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

vii. Interpretación

Se observa que la significación observada " p " es para todas las aulas es mayor que α , por ende se acepta la hipótesis nula. Ello significa que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II en todas las aulas, excepto en el aula P, en donde los resultados muestran que existe un " p "=0,030 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,352, lo que indica que en este caso existe una relación positiva y débil entre las estrategias docentes y el rendimiento académico en esta aula.

4.2.2 Hipótesis específicas 1

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

ii. Hipótesis Estadística

Ho: No existe relación entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Hi: Existe relación entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 17

Correlaciones entre las estrategias preinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

Correlaciones				NOTA	PREINSTRUCC
AULA					
Aula N	Rho de Spearman	NOTA	Coefficiente de correlación	1,000	,275
			Sig. (bilateral)	.	,387
			N	12	12
		PREINSTRUCC	Coefficiente de correlación	,275	1,000
			Sig. (bilateral)	,387	.
			N	12	12
Aula P	Rho de Spearman	NOTA	Coefficiente de correlación	1,000	,167
			Sig. (bilateral)	.	,315
			N	38	38
		PREINSTRUCC	Coefficiente de correlación	,167	1,000
			Sig. (bilateral)	,315	.
			N	38	38
Aula R	Rho de Spearman	NOTA	Coefficiente de correlación	1,000	,052
			Sig. (bilateral)	.	,823
			N	21	21
		PREINSTRUCC	Coefficiente de correlación	,052	1,000
			Sig. (bilateral)	,823	.
			N	21	21
Aula A	Rho de Spearman	NOTA	Coefficiente de correlación	1,000	-,025
			Sig. (bilateral)	.	,915
			N	21	21
		PREINSTRUCC	Coefficiente de correlación	-,025	1,000
			Sig. (bilateral)	,915	.
			N	21	21
Aula H	Rho de Spearman	NOTA	Coefficiente de correlación	1,000	,128

			Sig. (bilateral)	.	,591
			N	20	20
			Coeficiente de correlación	,128	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,591	.
			N	20	20
			Coeficiente de correlación	1,000	-,270
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,112
			N	36	36
Aula S	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,270	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,112	.
			N	36	36
			Coeficiente de correlación	1,000	,169
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,441
			N	23	23
Aula C	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,169	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,441	.
			N	23	23
			Coeficiente de correlación	1,000	,076
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,736
			N	22	22
Aula J	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,076	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,736	.
			N	22	22
			Coeficiente de correlación	1,000	-,250
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,685
			N	5	5
Aula M	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,250	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,685	.
			N	5	5
			Coeficiente de correlación	1,000	,103
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,633
			N	24	24
Aula W	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,103	1,000
		PREINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,633	.
			N	24	24
			Coeficiente de correlación	1,000	,143
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,525
Aula X	Rho de Spearman		N	22	22
		PREINSTRUCC	Coeficiente de correlación	,143	1,000

Sig. (bilateral)	,525	.
N	22	22

vii. Interpretación

Se observa que la significación observada “ p ” es para todas las aulas es mayor que α , por ende se acepta la hipótesis nula. Ello significa que no existe relación entre las eestrategias preinstruccionales de enseñanza docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II , para todas las aulas que han formado parte de estudio.

4.2.3 Hipótesis específicas 2

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

ii. Hipótesis Estadística

Ho: No existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Hi: Existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 18

Correlaciones entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

Correlaciones				NOTA	COINSTRUCC
AULA					
Aula N	Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,123
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,703
		N		12	12
			Coefficiente de correlación	,123	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,703	.
		N		12	12
Aula P	Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,328
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,044
		N		38	38
			Coefficiente de correlación	,328	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,044	.
		N		38	38
Aula R	Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	-,130
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,574
		N		21	21
			Coefficiente de correlación	-,130	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,574	.
		N		21	21
Aula A	Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,194
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,400
		N		21	21
			Coefficiente de correlación	,194	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,400	.
		N		21	21
Aula H	Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1,000	,137
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,564
		N		20	20
		COINSTRUCC	Coefficiente de correlación	,137	1,000

			Sig. (bilateral)	,564	.
			N	20	20
			Coeficiente de correlación	1,000	,056
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,746
			N	36	36
Aula S	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,056	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,746	.
			N	36	36
			Coeficiente de correlación	1,000	,100
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,649
			N	23	23
Aula C	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,100	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,649	.
			N	23	23
			Coeficiente de correlación	1,000	-,093
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,682
			N	22	22
Aula J	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,093	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,682	.
			N	22	22
			Coeficiente de correlación	1,000	-,707
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,182
			N	5	5
Aula M	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,707	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,182	.
			N	5	5
			Coeficiente de correlación	1,000	-,272
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,198
			N	24	24
Aula W	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,272	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,198	.
			N	24	24
Aula X			Coeficiente de correlación	1,000	,354
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,106
			N	22	22
	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,354	1,000
		COINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,106	.
			N	22	22

La correlación es significativa al nivel 0,05 (bi8lateral)

vii. Interpretación

Se observa en la tabla 18, que la significación observada " p " es para todas las aulas es mayor que α , por ende se acepta la hipótesis nula. Eso quiere decir, que no existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II en todas las aulas, excepto en el aula P, en donde los resultados muestran que existe un " p "=0,044 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,328, indicando para este caso, la existencia de una relación positiva y débil entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en esta aula.

4.2.4 Hipótesis específicas 3

i. Hipótesis de investigación

Existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

ii. Hipótesis Estadística

Ho: No existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

Hi: Existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.

iii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Función de Prueba

Se realizó por medio de la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

v. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es mayor que α .

vi. Cálculos

Tabla 19

Correlaciones entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico en la asignatura de Desempeño Universitario

Correlaciones				NOTA	POSTINSTRUC C
Aula N	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,125
			Sig. (bilateral)	.	,698
			N	12	12
		POSTINSTRUCC	Coeficiente de correlación	,125	1,000
			Sig. (bilateral)	,698	.
			N	12	12
Aula P	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	,368
			Sig. (bilateral)	.	,023
			N	38	38
		POSTINSTRUCC	Coeficiente de correlación	,368	1,000
			Sig. (bilateral)	,023	.
			N	38	38
Aula R	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	-,081
			Sig. (bilateral)	.	,727
			N	21	21
		POSTINSTRUCC	Coeficiente de correlación	-,081	1,000
			Sig. (bilateral)	,727	.
			N	21	21
Aula A	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	-,061
			Sig. (bilateral)	.	,793
			N	21	21
		POSTINSTRUCC	Coeficiente de correlación	-,061	1,000
			Sig. (bilateral)	,793	.
			N	21	21
Aula H	Rho de Spearman	NOTA	Coeficiente de correlación	1,000	-,187
			Sig. (bilateral)	.	,429
			N	20	20
		POSTINSTRUCC	Coeficiente de correlación	-,187	1,000

			Sig. (bilateral)	,429	.
			N	20	20
			Coeficiente de correlación	1,000	,196
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,253
			N	36	36
Aula S	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,196	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,253	.
			N	36	36
			Coeficiente de correlación	1,000	-,232
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,287
			N	23	23
Aula C	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,232	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,287	.
			N	23	23
			Coeficiente de correlación	1,000	-,063
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,780
			N	22	22
Aula J	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,063	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,780	.
			N	22	22
			Coeficiente de correlación	1,000	,000
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	1,000
			N	5	5
Aula M	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,000	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	1,000	.
			N	5	5
			Coeficiente de correlación	1,000	-,337
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,107
			N	24	24
Aula W	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	-,337	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,107	.
			N	24	24
Aula X			Coeficiente de correlación	1,000	,561
		NOTA	Sig. (bilateral)	.	,007
			N	22	22
	Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	,561	1,000
		POSTINSTRUCC	Sig. (bilateral)	,007	.
			N	22	22

La correlación es significativa al nivel 0,05 (bi8lateral)

vii. Interpretación

Se observa en la tabla 19, que la significación observada " p " es para la mayoría de aulas es mayor que α , por ende se acepta la hipótesis nula. Eso quiere decir, que no existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II, excepto en el aula P y X, en la primera los resultados muestran que existe un " p "=0,023 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,38, indicando, la existencia de una relación positiva y débil entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en el aula P; mientras que para el aula X existe un " p "=0,007 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,561, indicando, la existencia de una relación positiva y media entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en el aula X.

4.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los resultados obtenidos, se dan en el marco de haber cuidado la validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación, así como del cuidado respectivo en el trabajo de campo lo que asegura la validez interna del estudio, es decir la validez de los resultados. En cuanto a la validez externa los resultados obtenidos son aplicables únicamente a la muestra de estudio, ya que se trabajó con un muestreo por conveniencia, dada la accesibilidad y características de la población.

En cuanto a los resultados de carácter descriptivo, se obtuvo que para la variable estrategias de enseñanza virtual, desde la perspectiva de los estudiantes, el 45.5% de los estudiantes refieren que sus docentes, utilizan estrategias de enseñanza para realizar la dinámica de clase de la asignatura Desempeño Universitario. El 43.9% opinó que siempre y el 10.7% que a veces. Lo que hace ver un resultado bastante satisfactorio en cuanto al uso de herramientas que permitan un proceso de E-A más activo en las aulas del primer ciclo.

En cuanto a cada una de las dimensiones de la variable, para las estrategias preinstruccionales el 54,1% de estudiantes refirieron que sus docentes siempre hacen uso de estrategias preinstruccionales tales como el mostrar los objetivos de la sesión, resúmenes u organizadores previos que den una idea sobre lo que tratará la clase y lo que se ha de aprender. El 35,7% opinó que casi siempre, el 9,4% que a veces y solo el 0,8% que sus docentes nunca usan este tipo de estrategias.

Con respecto a las estrategias coinstruccionales el 48,4% de estudiantes refieren que casi siempre sus docentes usan organizadores visuales, exposiciones, preguntas, videos para realizar la fijación de saberes nuevos con los que ya traen consigo. El 38,9% de ellos opina que siempre, el 11,9% que a veces y solo el 0,8% que nunca.

Finalmente, en cuanto a las estrategias postinstruccionales el 44,7% de los alumnos opinan que sus docentes de la asignatura Desempeño Universitarios las usan casi siempre, el 41,4% siempre, el 10,7% a veces y solo el 3,3% opinan que nunca. Este aspecto referido al uso de estrategias de cierre como los resúmenes, organizadores, autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, es decir la elaboración de algún producto de término de clase donde se observa el logro del objetivo planteado para la sesión.

Resultados similares fueron los obtenidos por Acosta y García (2012) quienes con un trabajo muy similar al presente, también bajo la perspectiva teórica de Díaz y Hernández y Orellana (2008) concluyeron que existe una adecuada utilización de estrategias pre y coinstruccionales en la planificación académica de los docentes de Biología, caracterizada por el uso de objetivos, organizadores previos, señalizaciones, activación de conocimientos, ilustraciones, organizadores gráficos, preguntas intercaladas, mapas conceptuales, entre otros; los resultados solo difieren en el último tipo de estrategias, en que los estudiantes de Biología consideran que solo algunas veces llevan a cabo estrategias postinstruccionales como el uso de resúmenes, analogías y promoción de enlaces, mientras que en la Universidad Científica esto se da con frecuencia.

En cuanto a la variable rendimiento académico los resultados mostraron que un gran porcentaje de estudiantes el 75,6% aproximadamente tienen notas aprobatorias, e inclusive buenas calificaciones, los mayores porcentajes se encuentran en los calificativos 16, 17, 18 y 19 como promedio final de curso. Solo el 8% de alumnos se encuentra desaprobado y el 16,4% con notas aprobatorias bajas.

En cuanto a la prueba de hipótesis general se observó que la significación observada " p " es para todas las aulas que fueron parte de la muestra, mayor que α , por ende, se aceptó la hipótesis nula. Ello significa que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II en todas las aulas, excepto en el aula P, en donde los resultados muestran que existe un " p "=0,030 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,352, lo que indica que en este caso existe una relación positiva y débil entre las estrategias docentes y el rendimiento académico en esta aula. En cuanto a las hipótesis específicas, se observó que la significación observada " p " es para todas las aulas mayor que α , por ende, se acepta la hipótesis nula. Ello significa que no existe relación entre las estrategias preinstruccionales de enseñanza docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario. Resultados similares fueron los obtenidos para la segunda hipótesis específica, en donde se aceptó también la hipótesis nula. Eso quiere decir, que no existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015 en todas las aulas, excepto en el aula P, en donde los resultados muestran que existe un " p "=0,044 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,328, indicando para este caso, la existencia de una relación positiva y débil entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en esta aula.

Finalmente para la hipótesis específica 3 los resultados evidenciaron aceptar la hipótesis nula, es decir no existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015, excepto en el aula P y X, en la primera los resultados muestran que existe un " p "=0,023 menor que α y un coeficiente Rho de Spearman

de 0,38, indicando, la existencia de una relación positiva y débil entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico en el aula P; mientras que para el aula X existe un " $p=0,007$ menor que α y un coeficiente Rho de Spearman de 0,561, indicando, la existencia de una relación positiva y media entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico en el aula X.

Resultados similares fueron los obtenidos por Bellido (2011) quien, en la Universidad del Callao, Universidad pública, halló la no existencia de relación entre el rendimiento y el desempeño docente incluida la planificación y la ejecución de la enseñanza. Hallazgos disímiles son los obtenidos por Lázaro (2012) quien en una muestra de estudiantes adultos de una universidad privada halló la influencia positiva de las estrategias didácticas docentes en el aprendizaje de la matemática, los porcentajes de aprobación fueron siempre superiores al 50%, finalmente la relación entre las estrategias didácticas de planificación, ejecución y evaluación estuvieron estrechamente relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. De manera similar Palomino (2012) obtuvo que, en el área de pregrado de una universidad privada de Lima, el desempeño docente, específicamente el rubro “Estrategias didácticas” fueron las que más impactaron en el “Aprendizaje de los estudiantes” con una correlación positiva y moderada, lo que implica que a mayores estrategias didácticas del docente mayor será el rendimiento académico del estudiante lo cual se verá reflejado en las notas obtenidas en sus evaluaciones teóricas y prácticas.

Los resultados del presente estudio, muestran que en casi todas las aulas el rendimiento académico se debe o está asociado a otros factores no necesariamente al docente ni al uso de estrategias didácticas que permitan el aprendizaje de la asignatura. En el caso del aula P y X en donde si se observó una relación los resultados descriptivos no hacen ver mayor diferencia, más que la variabilidad de las respuestas del cuestionario, probablemente aspectos como el trato, las expectativas del docente, etc. estén explicando como elementos asociados al docente esta relación. Tal y como sostienen Sánchez, Mínguez, y Martín (1990), que en innumerables trabajos de carácter experimental ha quedado demostrado que las expectativas de los profesores pueden tener un efecto real sobre los logros del alumno. Situaciones, por ejemplo, saber que se tiene buenos o malos alumnos de forma previa afecta la dinámica del proceso de

E-A. Curiosamente ambas aulas, P y X tienen buena cantidad de estudiantes así que no se podría explicar la relación al número de estudiantes a cargo, por lo que quizá ello se explique por aspectos internos del docente como hemos mencionado líneas arriba.

4.4 ADOPCIÓN DE DECISIONES.

De acuerdo a los resultados obtenidos se toman las siguientes decisiones las que se muestran en el siguiente cuadro resumen:

Hipótesis de investigación	Decisión	Comentario
Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.	Aceptar la hipótesis nula, rechazar la hipótesis de investigación.	Se evidenció que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual del docente y el rendimiento académico de sus estudiantes, excepto en el aula P, en la que habría que observar los motivos que explican la correlación, los que podrían ser ligados al docente como trato, expectativas, etc. que están presentes siempre durante una sesión de clase.
Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la	Aceptar la hipótesis nula, rechazar la hipótesis de investigación.	Se evidenció que no existe relación entre las estrategias de enseñanza del docente y el rendimiento académico de sus estudiantes, en todas las aulas (11).

Universidad Científica del Sur, año 2015.		
Existe relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.	Aceptar la hipótesis nula, rechazar la hipótesis de investigación.	Se evidenció que no existe relación entre las estrategias de enseñanza del docente y el rendimiento académico de sus estudiantes, excepto en el aula P, en la que habría que observar los motivos que explican la correlación, los que podrían ser ligados al docente como trato, expectativas, etc. que están presentes siempre durante una sesión de clase.
Existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.	Aceptar la hipótesis nula, rechazar la hipótesis de investigación.	Se evidenció que no existe relación entre las estrategias de enseñanza del docente y el rendimiento académico de sus estudiantes, excepto en las aulas P y X en las que habría que observar los motivos que explican la correlación, los que podrían ser ligados al docente como trato, expectativas, etc. que están presentes siempre durante una sesión de clase.

CONCLUSIONES

Se llega entonces a partir de los resultados obtenidos a responder las preguntas y objetivos de investigación:

- Primera. -** En cuanto a la pregunta y objetivo general de investigación no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015 en todas las aulas, excepto en el aula P en donde se halló una relación significativa, positiva y débil.
- Segunda. -** Respondiendo a la primera pregunta y objetivo de investigación específicos, se obtuvo que para la variable estrategias de enseñanza virtual, desde la perspectiva de los estudiantes, el 45.5% de los estudiantes refieren que sus docentes, utilizan estrategias de enseñanza para realizar la dinámica de clase de la asignatura Desempeño Universitario. El 43.9% opinó que siempre y el 10.7% que a veces. En cuanto a cada una de las dimensiones de la variable, para las estrategias preinstruccionales el 54,1% de estudiantes refirieron que sus docentes siempre hacen uso de estrategias preinstruccionales, el 35, 7% opinó que casi siempre, el 9.4% que a veces y solo el 0,8 % que nunca. Con respecto a las estrategias coinstruccionales el 48, 4% de estudiantes refieren que casi siempre sus docentes usan organizadores visuales, exposiciones, preguntas, etc., el 38. 9% de ellos opina que siempre, el 11, 9% que a veces y solo el 0, 8% que nunca. Finalmente, en cuanto a las estrategias postinstruccionales el 44,7% de los alumnos opinan que sus docentes de la asignatura Desempeño Universitario las usan casi siempre, el 41, 4% siempre, el 10, 7% a veces y solo el 3,3% opinan que nunca. En cuanto a la variable rendimiento académico los resultados mostraron que un gran porcentaje de estudiantes el 75,6% aproximadamente tienen notas aprobatorias, e inclusive buenas calificaciones, los mayores porcentajes se encuentran en los

calificativos 16, 17, 18 y 19 como promedio final de curso. Solo el 8% de alumnos se encuentra desaprobado y el 16,4% con notas aprobatorias bajas.

- Tercera.-** Sobre la segunda pregunta y objetivo de investigación específicos, se halló que no existe relación entre las estrategias preinstruccionales de enseñanza docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario.
- Cuarta. -** En cuanto a la tercera pregunta y objetivo de investigación, no existe relación entre las estrategias coinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II en todas las aulas, excepto en el aula P, en donde se halló una relación significativa, positiva y débil.
- Quinta.-** Y para la cuarta pregunta y objetivo específicos, no existe relación entre las estrategias postinstruccionales y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur- semestre 2015 –II, excepto en las aulas P con una relación significativa positiva y débil y en el aula X con una relación significativa positiva y moderada.

RECOMENDACIONES

- Primera. -** A otros investigadores, realizar estudios que ayuden a conocer las variables relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes ingresantes en la Universidad Científica del Sur de la asignatura Desempeño Universitario y otras. Así mismo profundizar en el estudio descriptivo de las prácticas y otros aspectos de los docentes en cuyas aulas si se halló relación que ayuden a la comprensión de estos resultados.
- Segunda. -** Reforzar el uso de estrategias de enseñanza virtual a aquellos docentes del curso de Desempeño Universitario, que han evidenciado tener opiniones desfavorables por parte de sus estudiantes en cuanto al uso de estrategias de enseñanza en sus tres tipos.
- Tercera. -** Cuidar los procesos de evaluación, dado que llama la atención ver el alto porcentaje de estudiantes con calificaciones altas, esto lleva al cuestionamiento de si realmente los estudiantes están cumpliendo las competencias establecidas en la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía referida al tema

- Acosta, S. y García M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas de Venezuela Omnia, 18 (2), 67-82.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Bellido, R. (2011). *Relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico en la escuela profesional de Ingeniería de Alimentos de la Facultad de Ingeniería Pesquera y de Alimentos de la Universidad Nacional del Callao*. Investigación inédita.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Magisterio.
- De Alcántara, P. (1999). *Compendio de pedagogía teórico práctica*. Madrid: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 20 de enero del 2016, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/compendio-de-pedagogia-teoricopractica--0/html/>
- De la Torre, S. Oliver, C. y Sevillano, M.L. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.
- Del Regno, P. (2012). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*. 288-303.
- Díaz, B. y Hernández, R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, B. y Hernández, R. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, E., Martínez, C. y Arizaga, R. (s.f.). *Métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje enseñanza*. [Documento en pdf]. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/92624348/METODOS-TECNICAS-Y-ESTRATEGIAS>

- Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31(1). 46-63.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M.A. (2004). *Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. Hermosillo Sonora: UniSon.
- Hernández, R.M. (2003). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticas*. UNED: EUNED.
- Jiménez, J.L. (2013). *Estrategias de enseñanza que promueven la mejora del rendimiento académico en estudiantes de medicina*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla – La Mancha.
- Latiesa, M. (1990). *La investigación educativa sobre la universidad: actas de las jornadas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lázaro, D. (2012). *Estrategias didácticas y aprendizaje de la matemática en el programa de estudios por experiencia laboral*. Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación. Universidad San Martín de Porres.
- Lescano, E. (2002). *Interacción entre el desempeño docente y las condiciones de estudio sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Piura*. Recuperado el 15 de febrero del 2016 de https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiJ9Y65hqXLAhXKqR4KHTrVCEMQFggpMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.unp.edu.pe%2Finstitutos%2Fiipd%2Ftrabajosinvestigacion%2FME DICINAHUMANA-EDALESCANO.doc&usg=AFQjCNHpD68_LumG4Bwzy2B1TGdTdVOD1A&sig2=ubCxu4YMB6q4D7Pqpi3a7w
- Malacaria, M.I. (2010). *Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y desempeño académico*. Tesis para la obtención del grado de magister en psicopedagogía. Universidad Fasta.
- Maldonado, R. (2012). *Percepción del desempeño docente en relación con el aprendizaje de sus estudiantes*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad San Martín de Porres.
- Martín, M.J. y Kempa, R. F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Investigación y experiencias didácticas* 9(1), 59-68.

- Martínez, A. (2000). Factores que determinan el rendimiento estudiantil en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. *Revista de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo*.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 15(3). 195-211.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. México: Pearson Educación.
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). Rendimiento Académico de los estudiantes de Pre-grado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*.
- Nadal, M. (s.f.). *Lengua, literatura y su enseñanza*. [Documento en pdf]. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/66610288/1-Diferencias-Entre-Estrategias-y-Tecnicas>
- Nogales, F. (2000). *Estrategias de aula*. Cataluña: Kharmos.
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27). 165-179.
- Orozco, M.J., Baez, M.G. y Méndez, A.C. (2009). El paradigma pedagógico constructivista en el Posgrado en Ciencias de la Salud Pública. *Revista científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa HEKADEMUS*. 2(6). 20-25.
- Palomino, F. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Piña, R. (2010). *Desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la Universidad Particular de Iquitos, 2010*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sánchez, A., Minguez, A. y Martín Javato, L. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Spengler, M., Egidi, L. y Craveri, A.m. (2007). El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo. *Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística*. Recuperado de <http://www.lamolina.edu.pe/innovacioneducativa/images/files/Rol%20del%20docente.PDF>.

Universidad de Castilla La Mancha (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Castilla- La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Valle, A., Gonzáles, R., Cuevas, L., Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. (6). 53-68.

Bibliografía referida a la metodología de la investigación

Carrasco, S. (2009) *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima: San Marcos.

Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Marqués, M.J. (2004). *Estadística Básica, un enfoque no paramétrico*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.

Mejía, E. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: UNMSM.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

Tecnológico de Monterrey. *Curso Básico de Estadística*. Revisado el 15 de marzo del 2005 desde <http://www.cca.org.mx/cca/cursos/estadistica/>

Valderrama, S. (2014). *Pasos para la elaboración de proyectos de investigación científica*. Lima: San Marcos.

Vara, A. (2008). *La tesis de Maestría en Educación. Una guía efectiva para obtener el grado de Maestro y no desistir en el intento. Tomo I, el proyecto de tesis*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE PROBLEMATIZACIÓN

PROBLEMA	CAUSAS	POSIBLES EFECTOS	POSIBLES SOLUCIONES	VARIABLES	SUBVARIABLES	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de sus estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?	Los docentes son un componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias que utilizan atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en sus estudiantes, las cuales muchas veces pasan desapercibidas; por esta razón, los resultados de este estudio, permiten profundizar en los aspectos didácticos de la enseñanza que propician el alto rendimiento académico.	<p>Que se demuestre una relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y rendimiento académico de los estudiantes del curso Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015</p> <p>Que no se demuestre una relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015</p>	Establecer una hipótesis nula que rechace la hipótesis de investigación.	V1: Estrategias de enseñanza virtual del docente V2: Rendimiento académico en el curso Desempeño Universitario	<p>1.1 Estrategias preinstruccionales</p> <p>1.2 Estrategias coinstruccionales</p> <p>1.3 Estrategias postinstruccionales</p> <p>2.1 Pensamiento científico</p> <p>2.2 Pensamiento estratégico</p> <p>2.3 Pensamiento responsable</p> <p>2.4 Pensamiento social</p>	<p>Para la V1: Escala</p> <p>Para la V2: Revisión de las actas de notas del semestre 2015 – II.</p>

ANEXO 02: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema principal:</p> <p>¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?</p> <p>Problemas secundarios</p> <p>¿Cuál es la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes y cómo es el rendimiento académico en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?</p> <p>¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de desempeño universitario de la Universidad Científica del Sur,</p>	<p>Objetivo principal:</p> <p>Demostrar si existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Objetivos secundarios:</p> <p>Conocer la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza virtual docente según los estudiantes y el rendimiento académico en el curso de Desempeño Universitario en la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año</p>	<p>Hipótesis principal:</p> <p>Existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Hipótesis secundarias:</p> <p>Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Existe relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la</p>	<p>V1: Estrategias de enseñanza virtual docente:</p> <p>Díaz y Hernández, (2007, p.175), consideran que son “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas”.</p> <p>V2: Rendimiento académico: Desde la perspectiva de Tonconi (2010) se entiende como “el nivel demostrado de conocimientos en una área o materia evidenciando a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal, bajo el supuesto que es un grupo social que es</p>	<p>El proyecto responde a un diseño no experimental, transversal, descriptivo – correlacional, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010, pp. 104 - 105), en el diseño no experimental, no es posible la manipulación de las variables, por lo que tenemos que observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Es un estudio transversal porque se observa y se describe las relaciones existentes entre dos o más variables en estudio en un determinado momento y correlacional porque asocia las variables en estudio mediante un patrón predecible, cuyo propósito es conocer la relación que existe las variables en estudio, en un contexto particular.</p> <p>El esquema del diseño es el que se muestra a continuación:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph LR M[M] --> Ox[Ox] M -.-> r[r] M --> Oy[Oy] </pre> </div> <p>r = Relación</p> <p>M = Muestra</p> <p>O = Observaciones</p>

<p>año 2015?</p> <p>¿Hay relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?</p> <p>¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015?</p>	<p>2015.</p> <p>Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza coinstruccionales usadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Comprobar si existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015L.</p>	<p>Universidad Científica del Sur, año 2015.</p> <p>Existe relación entre las estrategias de enseñanza postinstruccionales utilizadas por el docente y el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Desempeño Universitario de la Universidad Científica del Sur, año 2015.</p>	<p>calificado, el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinada para contenidos específicos o para asignaturas”, citado por Montes y Lerner (2011, p.12.), en este caso ponderaciones realizadas para la asignatura de Desempeño Universitario.</p>	<p>x = Estrategias de enseñanza</p> <p>y = Rendimiento académico</p> <p>Población</p> <p>La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de las 24 aulas en las que se dicta la asignatura de Desempeño Universitario; aulas de la A a la X, donde existen en promedio de entre 13 a 40 estudiantes, haciendo un total de 727 alumnos matriculados durante el semestre 2015-II, pertenecientes a las distintas escuelas de las Facultades de Ciencias de la Salud, Ciencias Veterinarias y Biológicas, Ciencias Ambientales, Ciencias Empresariales y Ciencias Humanas.</p> <p>Muestra</p> <p>Cada docente tuvo en promedio de 2 a 3 aulas donde se dicta el curso. El criterio para la selección de las aulas fue que los docentes sean distintos, es por ello que finalmente se realizó el estudio con 11 salones, seleccionadas bajo un muestreo no probabilístico, por conveniencia. El muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. (Valderrama, 2014).</p>
---	---	---	---	--

ANEXO 03: INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL **USADAS POR EL DOCENTE** **DE LA ASIGNATURA: DESEMPEÑO UNIVERSITARIO**

I. Datos informativos: (Llena tus datos completos)

Nombres y apellidos: _____ Carrera: _____

Edad: _____ Género _____

II. Cuestionario:

Hola, en la búsqueda de la mejora continua, te pedimos nos ayudes a conocer qué estrategias usa tu profesor para enseñar la asignatura Desempeño Universitario. Evalúa cada una de las afirmaciones que encuentras en la parte de abajo, en una escala del 1 al 5, siendo: **1 “nunca”, 2 “casi nunca”, 3 “a veces” y 4 “casi siempre” y 5 “siempre”**.

RECUERDA RESPONDER CON LA VERDAD, ESO ES MUY IMPORTANTE PARA ESTE ESTUDIO, LA INFORMACIÓN AQUÍ RESPONDIDA SOLO SIRVE PARA ELLO.

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES						
1	El docente socializa el objetivo de la sesión (que es lo que se logrará) antes de iniciar su clase.	1	2	3	4	5
2	El docente antes de iniciar la clase, realiza un esquema acerca de lo que tratará en la sesión.	1	2	3	4	5
3	El docente explica cual será el producto o trabajo a realizar en cada sesión.	1	2	3	4	5
4	El docente explica como evaluará la sesión.	1	2	3	4	5
ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES						
5	El docente usa diferentes maneras para mantener atenta a la clase.	1	2	3	4	5
6	El docente tiene diversas formas de mantener motivados a los estudiantes.	1	2	3	4	5
7	El docente hace preguntas para iniciar la clase para saber qué conocemos del tema.	1	2	3	4	5
8	El docente hace preguntas a lo largo de la clase, promoviendo la participación de todos.	1	2	3	4	5
9	El docente realiza gráficos en la pizarra sobre las ideas que nosotros damos en clase.	1	2	3	4	5
10	El docente usa en sus diapositivas organizadores gráficos (esquemas), que ayudan a que entendamos mejor los temas.	1	2	3	4	5
11	El docente usa en sus clases diversos tipos de ilustraciones, que promueven la comprensión del tema tratado.	1	2	3	4	5
12	El profesor usa diapositivas que llaman la atención y están bien organizadas.	1	2	3	4	5
13	El profesor usa videos motivadores sobre el tema a tratar.	1	2	3	4	5
14	El docente promueve que juntemos los saberes que ya tenemos con lo nuevo que va surgiendo en clase.	1	2	3	4	5
15	El docente promueve la reflexión en el aula sobre el tema de la sesión.	1	2	3	4	5
16	El docente coloca situaciones problemáticas sobre el tema a tratar para debatir en clase.	1	2	3	4	5
17	El profesor trabaja con casos que permiten aprender mejor el tema.	1	2	3	4	5
ESTRATEGIAS POSTINSTRUCCIONALES						
18	El docente realiza resúmenes sobre lo aprendido al final de la sesión.	1	2	3	4	5
19	El profesor hace una revisión al final de la sesión sobre lo aprendido, preguntando a la clase.	1	2	3	4	5
20	El docente nos hace reflexionar sobre lo aprendido y cómo lo hemos aprendido.	1	2	3	4	5
21	El docente promueve el trabajo en equipo para realizar los productos de la clase.	1	2	3	4	5
22	El profesor solicita que hagamos esquemas visuales (organizadores gráficos) sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	1	2	3	4	5
23	El profesor solicita que hagamos resúmenes sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	1	2	3	4	5
24	El docente promueve que usemos el subrayado e identificación de ideas de las lecturas que trabajamos en clase.	1	2	3	4	5
25	El profesor siempre solicita productos (trabajos) en cada sesión para evaluarnos.	1	2	3	4	5
26	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes al tema tratado.	1	2	3	4	5
27	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes a los objetivos de la sesión.	1	2	3	4	5

ANEXO 04: CERTIFICADOS DE VALIDACIÓN

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	El docente socializa el objetivo de la sesión (que es lo que se logrará) antes de iniciar su clase.	X		X		X		
2	El docente antes de iniciar la clase, realiza un esquema acerca de lo que tratará en la sesión.	X		X		X		
3	El docente explica cual será el producto o trabajo a realizar en cada sesión.	X		X		X		
4	El docente explica como evaluará la sesión.	X		X		X		
	ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
5	El docente usa diferentes maneras para mantener atenta a la clase.	X		X		X		
6	El docente tiene diversas formas de mantener motivados a los estudiantes.	X		X		X		
7	El docente hace preguntas para iniciar la clase para saber qué conocemos del tema.	X		X		X		
8	El docente hace preguntas a lo largo de la clase, promoviendo la participación de todos.	X		X		X		
9	El docente realiza gráficos en la pizarra sobre las ideas que nosotros damos en clase.	X		X		X		
10	El docente usa en sus diapositivas organizadores gráficos (esquemas), que ayudan a que entendamos mejor los temas.	X		X		X		
11	El docente usa en sus clases diversos tipos de ilustraciones, que promueven la comprensión del tema tratado.	X		X		X		
12	El profesor usa diapositivas que llaman la atención y están bien organizadas.	X		X		X		
13	El profesor usa videos motivadores sobre el tema a tratar.	X		X		X		
14	El docente promueve que juntemos los saberes que ya tenemos con lo nuevo que va surgiendo en clase.	X		X		X		
15	El docente promueve la reflexión en el aula sobre el tema de la sesión.	X		X		X		
16	El docente coloca situaciones problemáticas sobre el tema a tratar para debatir en clase.	X		X		X		
17	El profesor trabaja con casos que permiten aprender mejor el tema.	X		X		X		
	ESTRATEGIAS POSTINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

18	El docente realiza resúmenes sobre lo aprendido al final de la sesión.	X		X		X		
19	El profesor hace una revisión al final de la sesión sobre lo aprendido, preguntando a la clase.	X		X		X		
20	El docente nos hace reflexionar sobre lo aprendido y cómo lo hemos aprendido.	X		X		X		
21	El docente promueve el trabajo en equipo para realizar los productos de la clase.	X		X		X		
22	El profesor solicita que hagamos esquemas visuales (organizadores gráficos) sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X		
23	El profesor solicita que hagamos resúmenes sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X		
24	El docente promueve que usemos el subrayado e identificación de ideas de las lecturas que trabajamos en clase.	X		X		X		
25	El profesor siempre solicita productos (trabajos) en cada sesión para evaluarnos.	X		X		X		
26	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes al tema tratado.	X		X		X		
27	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes a los objetivos de la sesión.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia) Si hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador: Gallardo y Morales Santiago DNI: 75314954

Especialidad del Evaluador: Mg. Docencia e Investigación Universitaria

Fecha de la validación: 15-03-16

Firma del experto



CERTIFICADO DE VALIDACIÓN

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
	ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	El docente socializa el objetivo de la sesión (que es lo que se logrará) antes de iniciar su clase.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
2	El docente antes de iniciar la clase, realiza un esquema acerca de lo que tratará en la sesión.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
3	El docente explica cual será el producto o trabajo a realizar en cada sesión.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
4	El docente explica como evaluará la sesión.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
	ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
5	El docente usa diferentes maneras para mantener atenta a la clase.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
6	El docente tiene diversas formas de mantener motivados a los estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
7	El docente hace preguntas para iniciar la clase para saber qué conocemos del tema.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
8	El docente hace preguntas a lo largo de la clase, promoviendo la participación de todos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
9	El docente realiza gráficos en la pizarra sobre las ideas que nosotros damos en clase.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
10	El docente usa en sus diapositivas organizadores gráficos (esquemas), que ayudan a que entendamos mejor los temas.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
11	El docente usa en sus clases diversos tipos de ilustraciones, que promueven la comprensión del tema tratado.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
12	El profesor usa diapositivas que llaman la atención y están bien organizadas.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
13	El profesor usa videos motivadores sobre el tema a tratar.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
14	El docente promueve que juntemos los saberes que ya tenemos con lo nuevo que va surgiendo en clase.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
15	El docente promueve la reflexión en el aula sobre el tema de la sesión.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
16	El docente coloca situaciones problemáticas sobre el tema a tratar para debatir en clase.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
17	El profesor trabaja con casos que permiten aprender mejor el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
	ESTRATEGIAS POSTINSTRUCCIONALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

18	El docente realiza resúmenes sobre lo aprendido al final de la sesión.	X		X		X	
19	El profesor hace una revisión al final de la sesión sobre lo aprendido, preguntando a la clase.	X		X		X	
20	El docente nos hace reflexionar sobre lo aprendido y cómo lo hemos aprendido.	X		X		X	
21	El docente promueve el trabajo en equipo para realizar los productos de la clase.	X		X		X	
22	El profesor solicita que hagamos esquemas visuales (organizadores gráficos) sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X	
23	El profesor solicita que hagamos resúmenes sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X	
24	El docente promueve que usemos el subrayado e identificación de ideas de las lecturas que trabajamos en clase.	X		X		X	
25	El profesor siempre solicita productos (trabajos) en cada sesión para evaluarnos.	X		X		X	
26	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes al tema tratado.	X		X		X	
27	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes a los objetivos de la sesión.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia) Suficiente

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (☒)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador: Núñez Liz Luis Alberto DNI: 08062101

Especialidad del Evaluador: Exp. en Educam

Fecha de la validación: 22/02/2016

Firma del experto


CERTIFICADO DE VALIDACIÓN

No	DIMENSIONES – ITEMS	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES							
1	El docente socializa el objetivo de la sesión (que es lo que se logrará) antes de iniciar su clase.	X		X		X		
2	El docente antes de iniciar la clase, realiza un esquema acerca de lo que tratará en la sesión.	X		X		X		
3	El docente explica cual será el producto o trabajo a realizar en cada sesión.	X		X		X		
4	El docente explica como evaluará la sesión.	X		X		X		
	ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES							
5	El docente usa diferentes maneras para mantener atenta a la clase.	X		X		X		
6	El docente tiene diversas formas de mantener motivados a los estudiantes.	X		X		X		
7	El docente hace preguntas para iniciar la clase para saber qué conocemos del tema.	X		X		X		
8	El docente hace preguntas a lo largo de la clase, promoviendo la participación de todos.	X		X		X		
9	El docente realiza gráficos en la pizarra sobre las ideas que nosotros damos en clase.	X		X		X		
10	El docente usa en sus diapositivas organizadores gráficos (esquemas), que ayudan a que entendamos mejor los temas.	X		X		X		
11	El docente usa en sus clases diversos tipos de ilustraciones, que promueven la comprensión del tema tratado.	X		X		X		
12	El profesor usa diapositivas que llaman la atención y están bien organizadas.	X		X		X		
13	El profesor usa videos motivadores sobre el tema a tratar.	X		X		X		
14	El docente promueve que juntemos los saberes que ya tenemos con lo nuevo que va surgiendo en clase.	X		X		X		
15	El docente promueve la reflexión en el aula sobre el tema de la sesión.	X		X		X		
16	El docente coloca situaciones problemáticas sobre el tema a tratar para debatir en clase.	X		X		X		
17	El profesor trabaja con casos que permiten aprender mejor el tema.	X		X		X		
	ESTRATEGIAS POSTINSTRUCCIONALES							

18	El docente realiza resúmenes sobre lo aprendido al final de la sesión.	X		X		X		
19	El profesor hace una revisión al final de la sesión sobre lo aprendido, preguntando a la clase.	X		X		X		
20	El docente nos hace reflexionar sobre lo aprendido y cómo lo hemos aprendido.	X		X		X		
21	El docente promueve el trabajo en equipo para realizar los productos de la clase.	X		X		X		
22	El profesor solicita que hagamos esquemas visuales (organizadores gráficos) sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X		
23	El profesor solicita que hagamos resúmenes sobre lo aprendido en la clase o sobre lecturas del tema.	X		X		X		
24	El docente promueve que usemos el subrayado e identificación de ideas de las lecturas que trabajamos en clase.	X		X		X		
25	El profesor siempre solicita productos (trabajos) en cada sesión para evaluarlos.	X		X		X		
26	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes al tema tratado.	X		X		X		
27	Los productos o trabajos pedidos por el docente están acordes a los objetivos de la sesión.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia)

Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

Apellidos y Nombres del juez evaluador:

Florez Sotelo William Sebastian

DNI:

06175729

Especialidad del Evaluador:

Docente investigador de Post Grado en Educación

Fecha de la validación:

07/02/2016

Firma del experto

May. William S. Flores Sotelo
UCV *Accento Post Grado*

ANEXO 5: CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Confiabilidad del Cuestionario Estrategias de Enseñanza Virtual Docente

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

1. Para la dimensión estrategias preinstruccionales

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,641	4

2. Para la dimensión estrategias coinstruccionales

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	13

3. Para la dimensión estrategias postinstruccionales

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,794	10

4. Total de la prueba

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,896	27